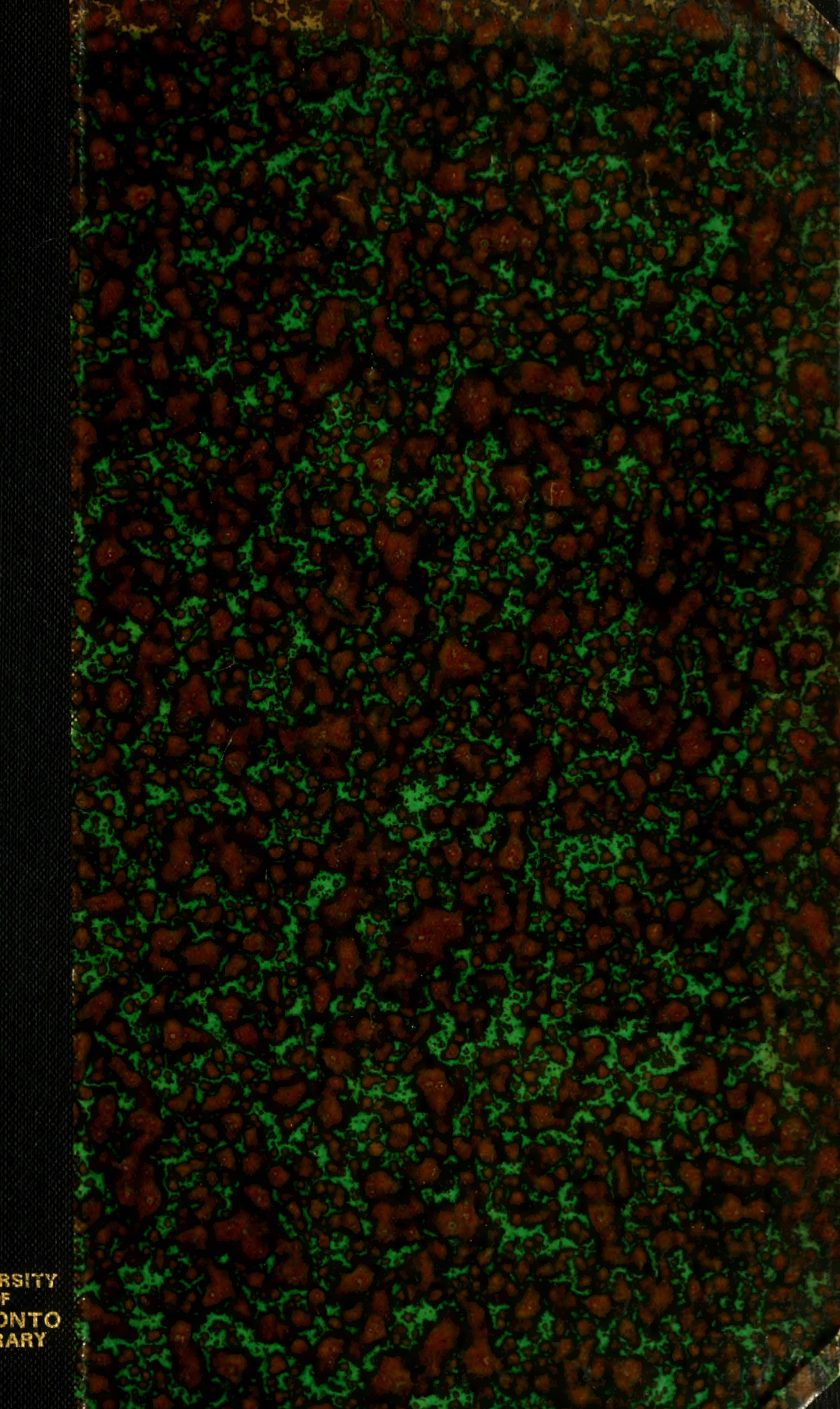
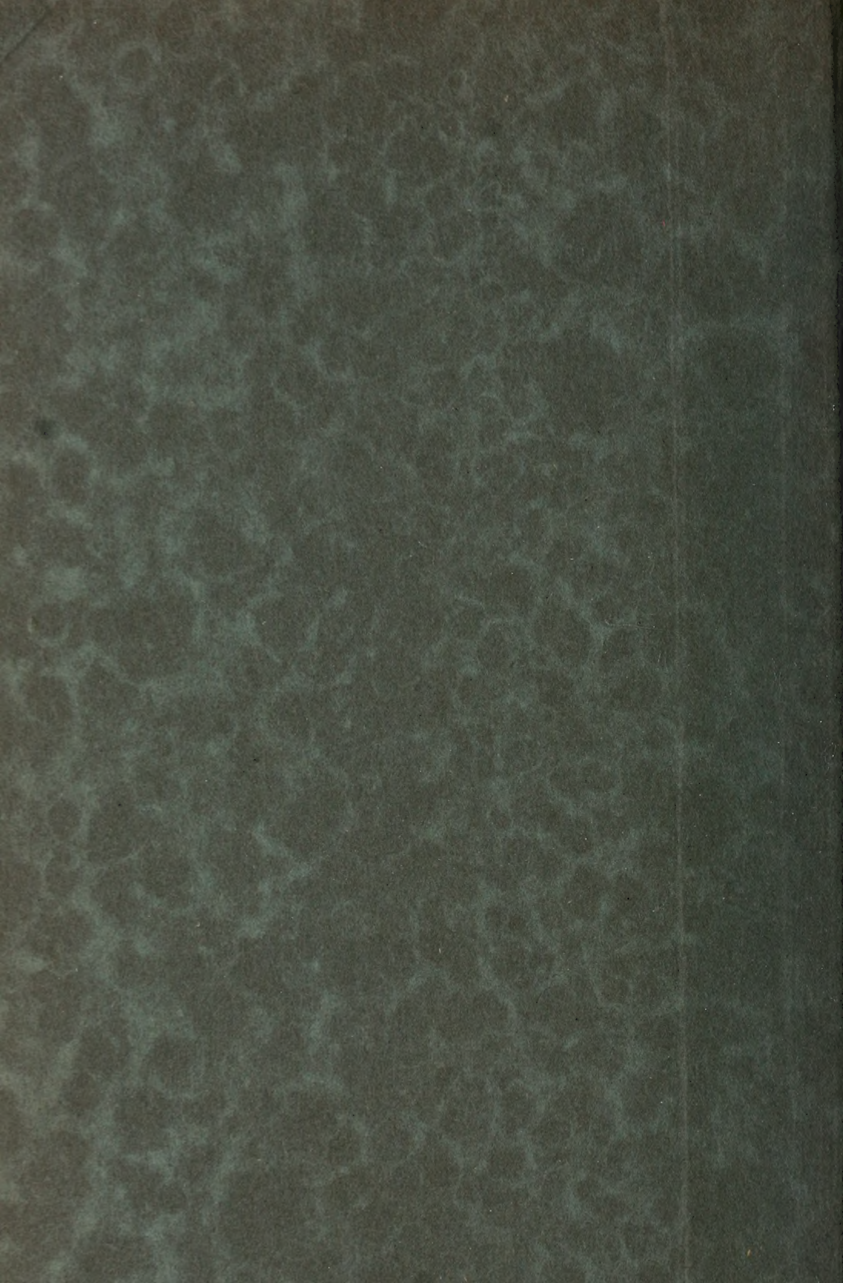
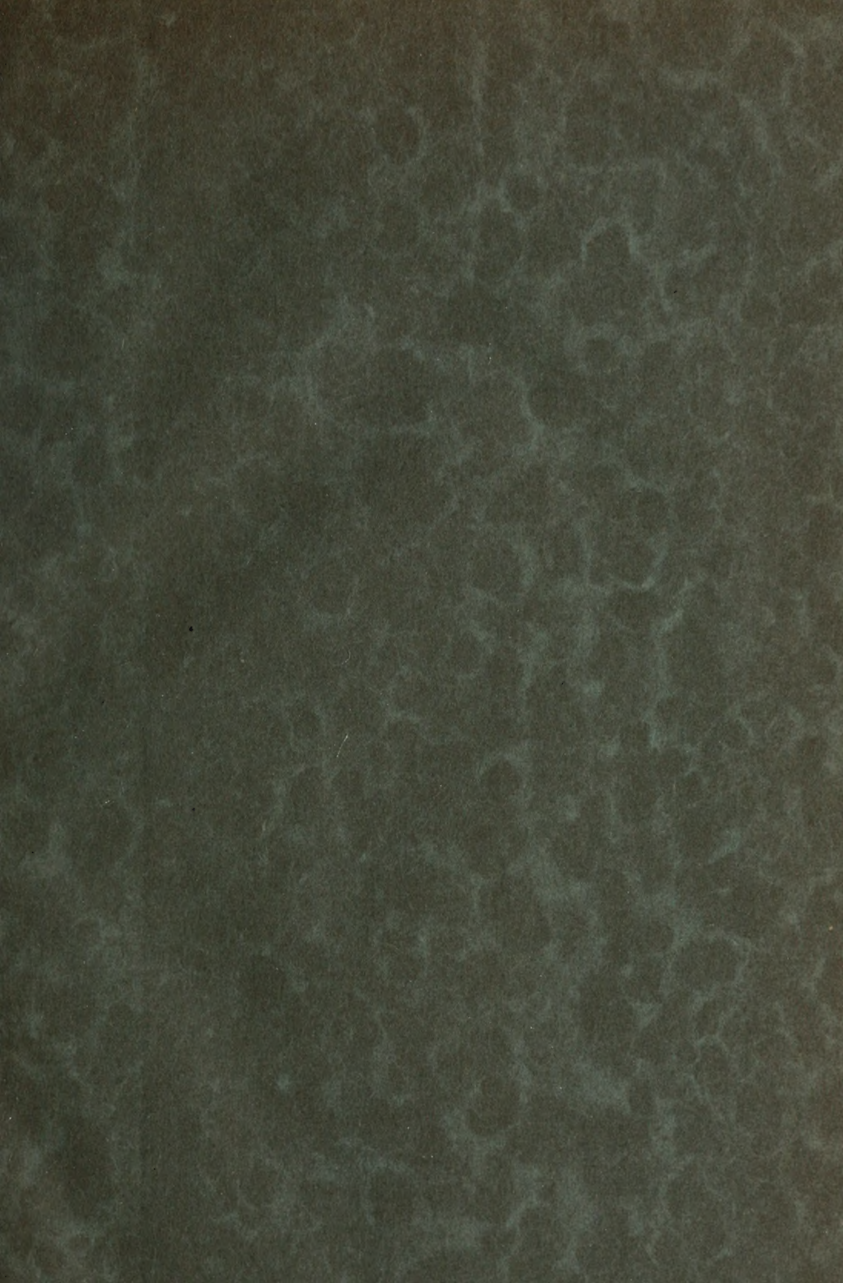
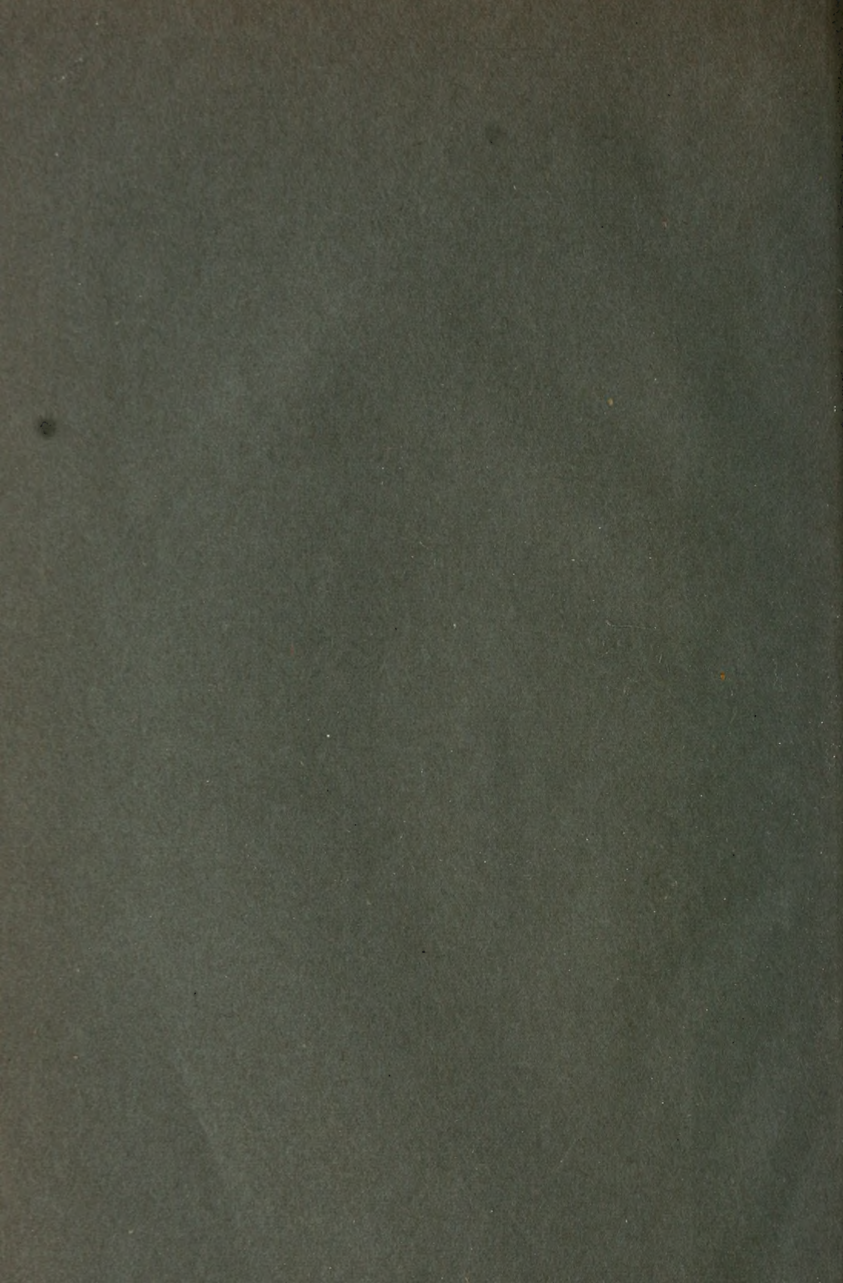








Pädagogische Monographien
herausgegeben von Dr. **E. Meumann,**
Professor der Philosophie und Pädagogik in Hamburg.

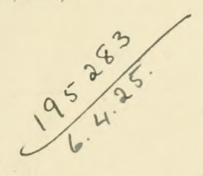


XV. Band.

Psychologische Grundlagen des neusprachlichen Unterrichts

von

Dr. Hermann Kappert,
Rektor in **Halle** (Saale).



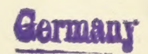


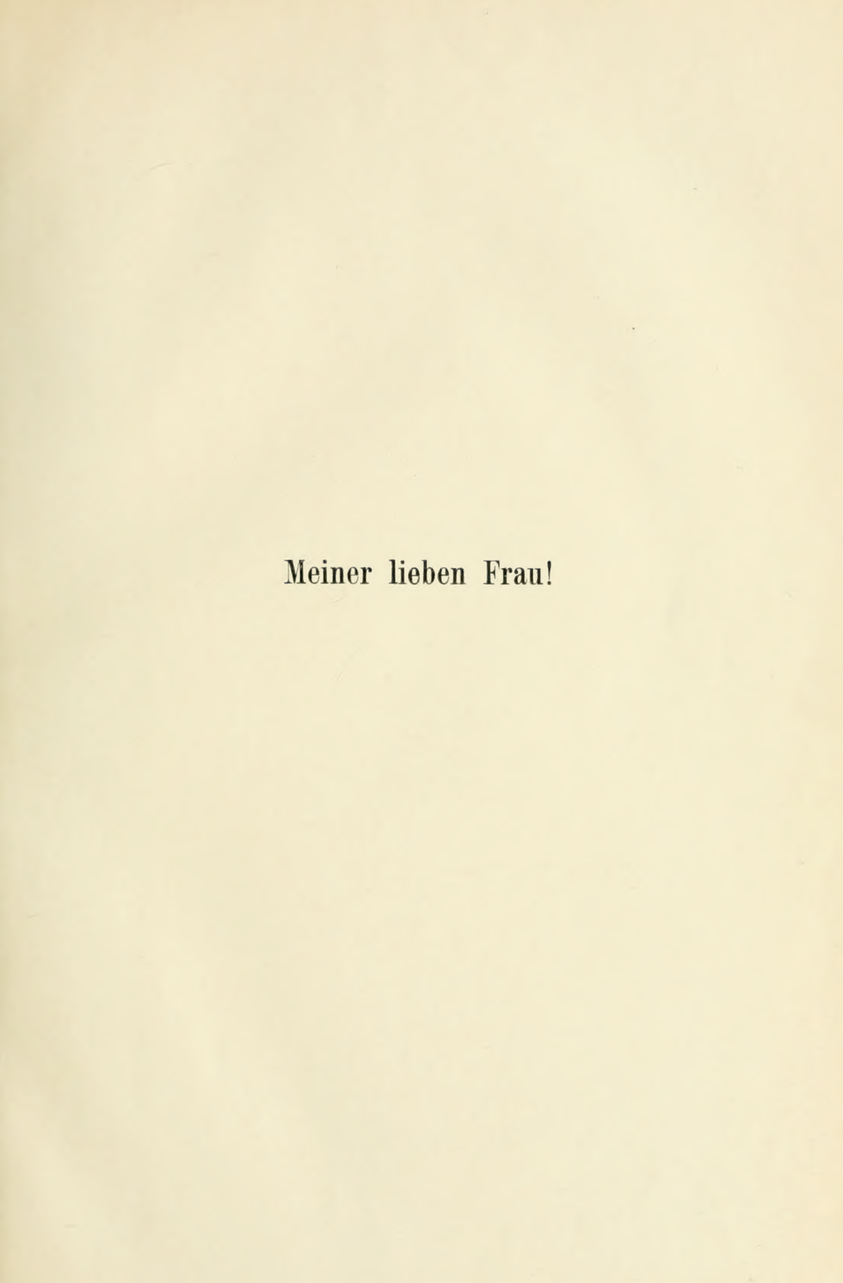
Leipzig
1915.



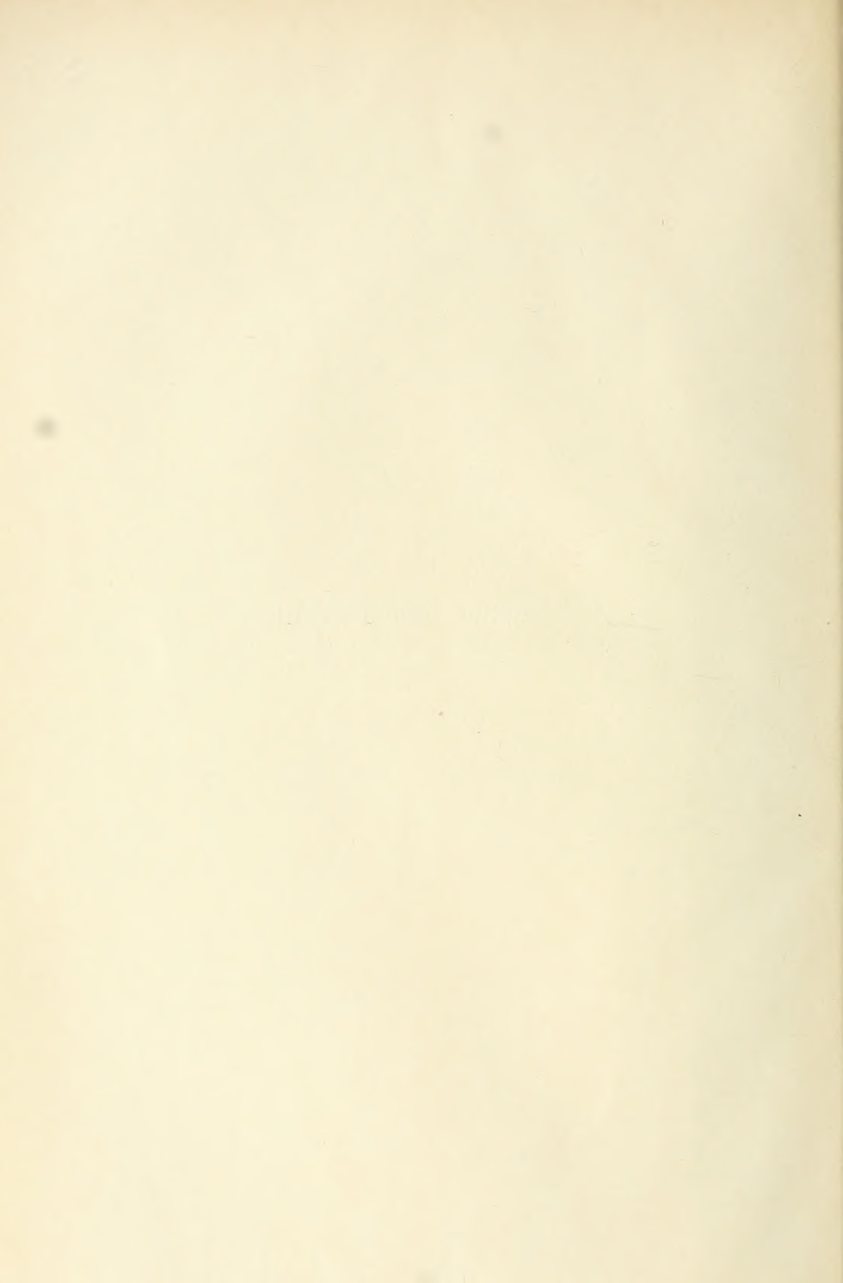
Gedruckt mit Genehmigung der Vereinigten Friedrichs-Universität Halle-Wittenberg.

Emil Rohr Buchdruckerei
und Verlagsgesellschaft
m. b. H. Kaiserslautern.

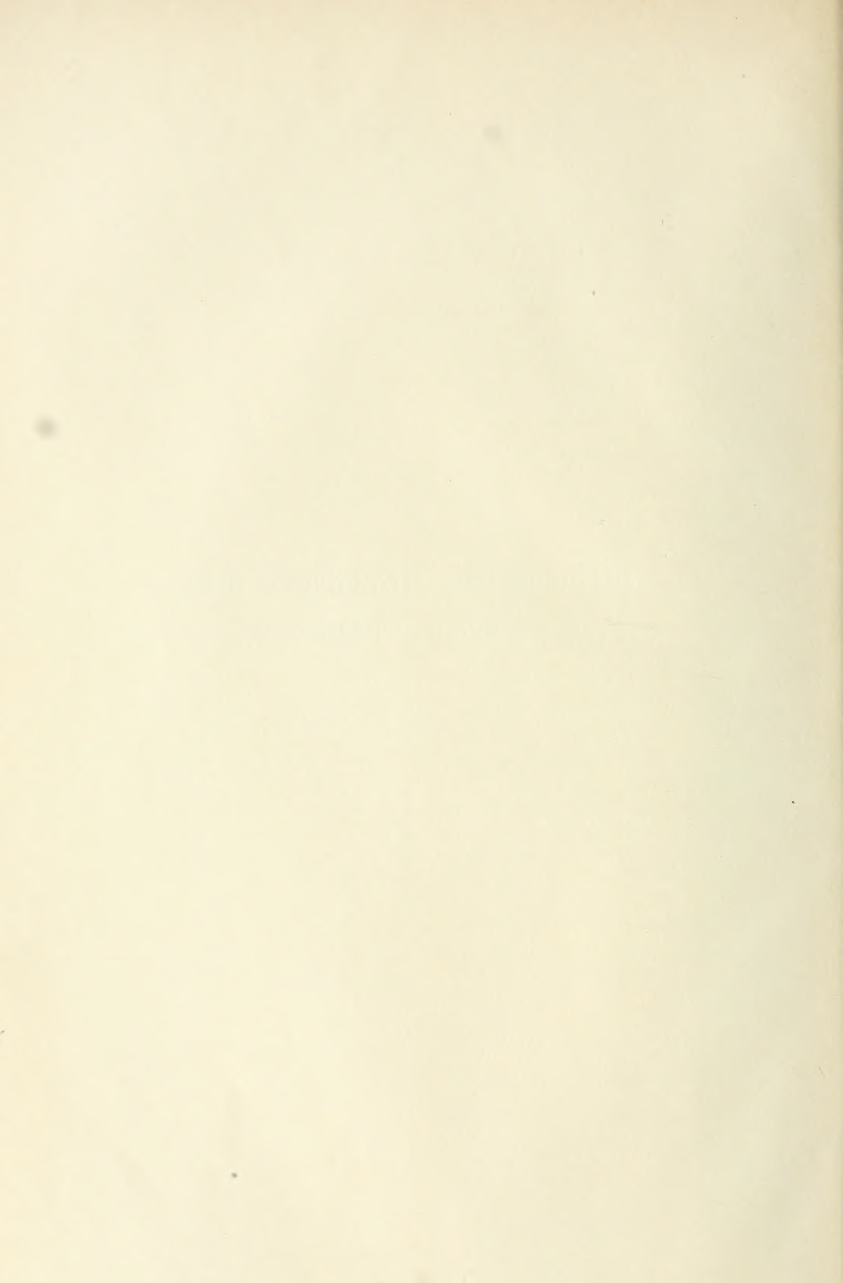




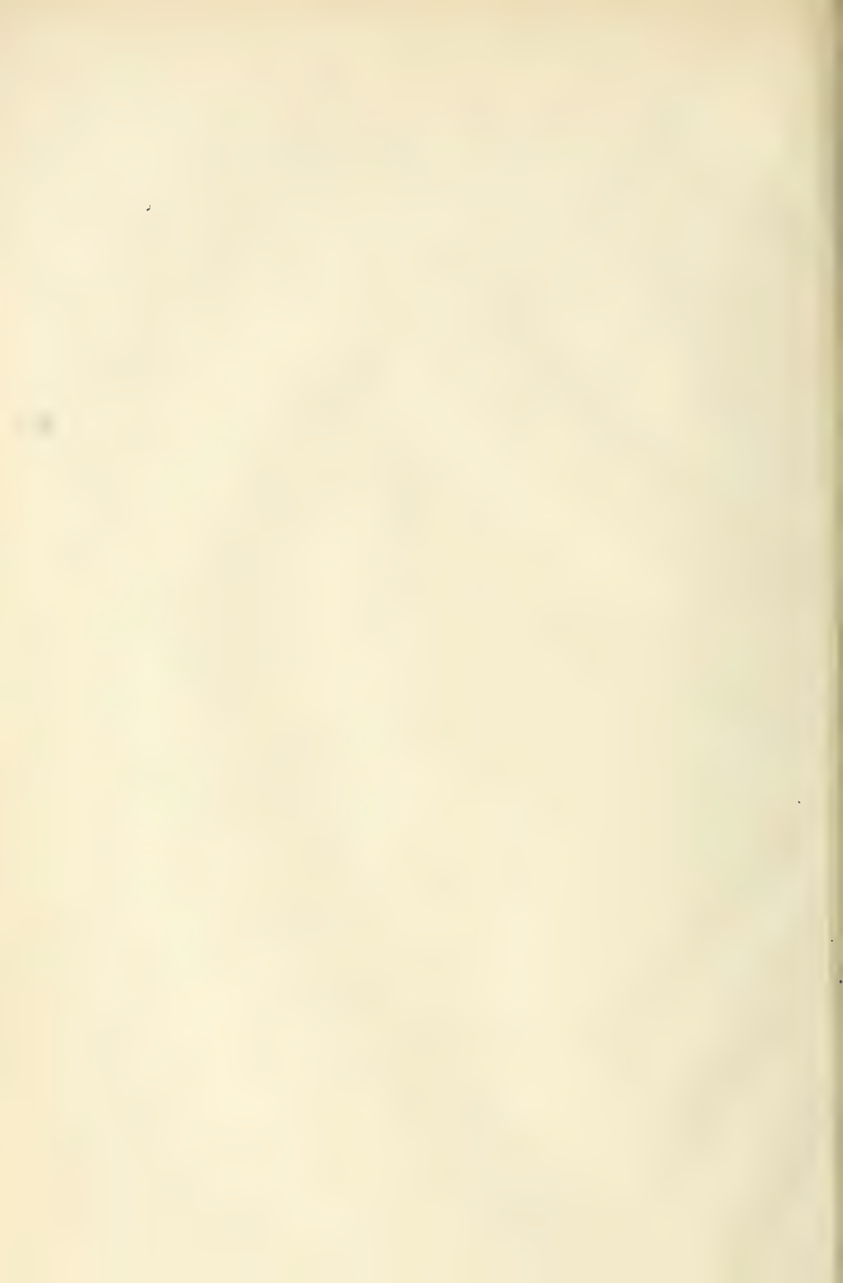
Meiner lieben Frau!



Psychologische Grundlagen des neusprachlichen Unterrichts.



Inhaltsübersicht.



I. Teil.

Historisch-kritische Untersuchung.

§ 1.

Übersicht über den Verlauf der Reformbewegung und Entwicklung der psychologischen Probleme.

Seit mehr als 30 Jahren wird in der pädagogischen Welt ein Streit geführt, der an Umfang, Heftigkeit und Hartnäckigkeit in der Geschichte der Pädagogik fast ohne Beispiel dasteht. Gegenstand dieses Streites ist die Methode des neusprachlichen Unterrichts. Insbesondere wird um Ziel und Aufgabe dieses Faches, weiterhin um die Probleme der einzelnen didaktischen Maßnahmen gekämpft. Zu Beginn dieses Kampfes — Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts — bildete dieser Methodenstreit einen Teil der großen Bewegung, die sich gegen die übermäßige Schätzung der formalen Bildung im Schulunterrichte kehrte. Die hohe Wertung der formalen Bildung, die besonders in den Lehrplänen der preußischen Schulen zum Ausdruck kam, ging großenteils zurück auf Grundgedanken Pestalozzis und der Neuhumanisten.[1]) Es lag dieser hohen Schätzung der formalen Bildung die psychologische Auffassung von den Seelenkräften zu Grunde. In ihrer pädagogischen Anwendung besagte diese Auffassung, daß die angeborenen Kräfte oder Vermögen der Seele, insbesondere das Denkvermögen (Erkenntnisvermögen) und das Gedächtnis nur geübt zu werden brauchen, um den Menschen für jede beliebige geistige Tätigkeit geschickt und brauchbar zu machen. Es kam daher nicht so sehr auf die Art der Lernstoffe an, als vielmehr darauf, daß diese Stoffe dem Schüler genügend Gelegenheit boten, seine geistigen Kräfte

[1]) Vgl. Ed. Spranger, Wilhelm v. Humboldt u. die Reform des Bildungswesens 1910, S. 133 ff.

zu üben. Neben der Mathematik schien kein Unterrichtsfach so geeignet, diesen Ansprüchen zu genügen, als der fremdsprachliche Unterricht, ganz besonders der in den alten Sprachen. Die neueren Sprachen hatten im Lehrplan der Gymnasien nur einen bescheidenen Platz inne; sie waren in den Lehrplan nur unter der ausdrücklichen Bestimmung aufgenommen worden, daß das Lehrverfahren dem in den alten Sprachen durchaus gleichartig sei.[1]) Die Realschulen (Bürgerschulen) spielten bis zu den 60er Jahren keine Rolle; sie galten als ein Fremdkörper in dem nach der Dreiteilung Elementarschule, Gymnasium, Universität gebildeten Schulsystem.

Im einzelnen sah man als Aufgabe des neusprachlichen Gymnasialunterrichts zweierlei an: Der Schüler sollte einmal den Inhalt der Schulgrammatik und andererseits den für die Lektüre der Schriftsteller nötigen Wortvorrat kennen lernen. Die zusammenhängende Lektüre kam indessen sehr zu kurz, sie stand vorwiegend im Dienste der Grammatik; die Richtigkeit der grammatischen Regeln zu erweisen, schien ihre vornehmste Aufgabe zu sein. Im übrigen war das Lehrverfahren durchaus synthetisch. Einer jeden Lektion waren einige grammatische Regeln zugewiesen, die durch Übungssätze in der fremden Sprache und in der Muttersprache eingeübt werden sollten. Als Vorbereitung für die Durchnahme der Lektion hatte der Schüler die einzelnen Vokabeln auswendig zu lernen. In der Unterrichtsstunde entwickelte dann der Lehrer die grammatischen Regeln an Mustersätzen oder ließ die Regel einfach auswendig lernen und prägte sie durch Übersetzen und Rückübersetzen ein. Auf die Aussprache legte der damalige Schulunterricht keinen Wert, der Unterschied von Laut und Buchstabe wurde nicht beachtet: man sprach in Westfalen „westfälisches", in Sachsen „sächsisches" Französisch bezw. Englisch. Zwar hatten in den 70er Jahren Ploetz[2]) für das Französische, Deutschbein[3]) für das Englische in der Verwendung der Vokabeln eine gewisse Stufenfolge der lautlichen Schwierigkeiten beachtet, der letztere auch für den Anfang eine praktische Aussprachebezeichnung beigefügt; aber diese Maßnahmen blieben ohne erhebliche Wirkung, da man das Sprechen der fremden Sprachen nicht als Aufgabe des Schulunterrichts ansah.

---

[1]) Gerhard Budde, Pädagogik der preuß. höheren Knabenschulen 1910, S. 200, 201.

[2]) Karl Ploetz, Elementar- und Schulgrammatik der franz. Sprache, 1869.

[3]) Karl Deutschbein, Theoretisch-prakt. Lehrgang der engl. Sprache mit genüg. Bezeichnung der Aussprache für höhere Schulen, 1875.

Gegen diese Methode des neusprachlichen Unterrichts, die man in der Folge als grammatische, grammatisierende oder Übersetzungsmethode bezeichnete, erhob sich seit der Mitte der 70er Jahre von verschiedenen Seiten her Widerspruch. Man forderte einen mehr auf das Praktische gerichteten Unterrichtsbetrieb: Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache sollte das Ziel des Unterrichts sein. Dieser Wandel der Auffassung hing zusammen mit einer Wandlung des Bildungsideales, mit den Fortschritten der Sprachwissenschaft und mit den veränderten Kulturverhältnissen überhaupt. In der psychologischen Auffassung war insofern ein Wandel eingetreten, als die Lehre Herbarts immer mehr an Ansehen gewann. Es gilt als eins der großen Verdienste dieses Forschers, die Lehre von den angeborenen Seelenvermögen gestürzt zu haben. Eine Konsequenz der Herbartschen Psychologie war der Kampf gegen die Überschätzung der formalen Bildung. Herbart gewann auch Einfluß auf die von Wilhelm v. Humboldt begründete Sprachpsychologie, die unter anderen von Lazarus, Steinthal und Hermann Paul weiter ausgebaut wurde. Neben der Sprachpsychologie war die Phonetik als neuer Zweig der Sprachwissenschaft erwachsen. Sie forderte je länger, desto dringender Einlaß in die Schule. Dazu kamen Veränderungen mehr äußerlicher Art. Seit dem deutsch-französischen Kriege machte sich eine starke und stetige Steigerung des internationalen Verkehrs bemerkbar. Nicht nur der Kaufmann und der Industrielle, auch der Gelehrte, der Künstler, die ganze Nation empfand die Folgen dieser Steigerung. Immer stärker wurde daher der Mangel an praktischen Sprachkenntnissen empfunden, und immer häufiger wurden die Klagen über die Unzulänglichkeit der neusprachlichen Schulbildung. Von besonders starker Wirkung war eine Broschüre des Marburger Professors Viëtor, die zunächst pseudonym erschien unter dem Titel: Quousque tandem, der Sprachunterricht muß umkehren. Heilbronn, 1882. Sie kritisierte in großenteils treffender Weise die Mängel der herrschenden Methode und stellte bestimmte und durchführbare Forderungen für eine Reform des neusprachlichen Unterrichts auf.

Viëtors Anklagen und Forderungen lassen sich kurz so zusammenfassen: 1. Die Sprache besteht nicht aus Buchstaben, sondern aus Lauten; deshalb gehört die Phonetik in die Schule. Vom fremdsprachlichen Laute muß der Weg zum Sprechen der fremden Sprache führen. Nicht durch das Auge, sondern durch das Ohr werde die fremde Sprache zuerst aufgenommen. 2. Das lebendige Sprechen

besteht nicht aus einzelnen Wörtern, sondern aus zusammenhängenden, sinnvollen Sätzen. Als Übungsstoffe dürfen daher nicht zusammenhangslose Einzelsätze dienen, sondern sinnvolle Sprachganze, besonders Lesestücke. 3. Durch Grammatik und Übersetzung kann man nicht zum Beherrschen einer lebenden Sprache gelangen. Die lebenden Sprachen müssen erlernt werden, wie das Kind seine Muttersprache lernt: hauptsächlich durch Nachahmung und Variation, nicht durch Übersetzen. „Das Übersetzen ist eine Kunst, die die Schule nichts angeht." Der Grammatikunterricht ist einzuschränken; die Regeln müssen auf induktivem Wege aus zusammenhängendem Sprachstoff gewonnen werden; der Schüler soll sich seine Schulgrammatik selbst erarbeiten. Die fremde Sprache darf nicht nach grammatischen Regeln konstruiert werden; vielmehr muß der Unterricht die Schüler dahin bringen, daß sie in der fremden Sprache selbst denken.

Viëtors Schrift wirkte besonders in Fachkreisen bedeutend. Die Vermehrung und der Ausbau der Realschulen bereitete der Bewegung, die man als Reformbewegung zu bezeichnen sich gewöhnt hat, einen günstigen Boden.[1]) Für und gegen die Forderungen der Reformer erhoben sich zahlreiche Stimmen. Neue Ideen und neue Vorschläge tauchten überall auf, und Lehrbücher und methodisch-didaktische Schriften schossen wie Pilze aus der Erde. Bald schwoll die Literatur, die dieser Kampf hervorbrachte, ins Ungemessene. Breymann, der Romanist der Universität München, gibt in seiner neusprachlichen Reformliteratur eine bibliographisch-kritische Übersicht über die seit dem Jahre 1876 erschienenen Schriften. Obwohl er nur die französische Sprache berücksichtigt und dabei noch viele Gebiete ausschließt, z. B. alle Schriften, welche sich speziell mit der neusprachlichen Reform an Mädchenschulen beschäftigen, — „alle Schriften à la Gouin, Berlitz, Häußer und dergleichen sich neu nennende Methoden", — obwohl Breymann nicht vollständig sein will, zählt er von 1876 bis zum Jahre 1898 allein an theoretisch-didaktischen Untersuchungen des neusprachlichen Unterrichts (also Lehrbücher, Schulgrammatiken nicht mit gerechnet), 739 Nummern.[2]) Das Jahr

[1]) In der zunehmenden Wertschätzung der Realschulen kommt u. a. der oben (S. 3) angedeutete Wandel des Bildungsideales zum Ausdruck. Wie letzten Endes jede didaktische Frage, so hängt auch die Reformbewegung auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts mit allgemeinen Kulturbewegungen ihrer Zeit zusammen. Die Anfänge der Reformbewegung sind mitbedingt durch Tendenzen eines naturwissenschaftlichen Positivismus.

[2]) Breymann, Neusprachliche Reformliteratur II, 59.

1893 zeigte mit 85 solcher Schriften den Höhepunkt der Produktion, von da ab macht sich ein allmähliches Abnehmen bemerkbar. Immerhin gibt Steinmüller,[1]) der Breymanns Werk fortgesetzt hat, für das Jahr 1902 noch 60, für 1903 44 und für 1904 35 Neuerscheinungen an, die sich rein theoretisch mit der Didaktik der neueren Sprachen beschäftigen.

Ungeachtet dieser zahlreichen Versuche, der einen oder der anderen Auffassung zum Siege zu verhelfen oder zwischen beiden zu vermitteln, kann auch heute noch nicht behauptet werden, daß in allen wesentlichen Fragen Klarheit erzielt sei. Zwar ist die Zeit der leidenschaftlichen Auseinandersetzungen zu Ende, eine ruhigere Auffassung hat Platz gegriffen, und in vielen Punkten ist eine Annäherung der einst schroff gegenüberstehenden Meinungen eingetreten. Wer mehr als praktischer Pädagoge die Lage betrachtet, der mag in dem Verfahren der vermittelnden Richtung die Lösung der Frage erblicken. Für den Psychologen indessen stellt sich dies vermittelnde Lehrverfahren als ein Kompromiß dar, das zustande gekommen ist, vorwiegend aus praktischen Erwägungen: man war des langen und scheinbar fruchtlosen Streites müde und sah keine Möglichkeit, die schwebenden Probleme zu lösen.

Es kann kein Zweifel sein, daß die Fruchtlosigkeit des Kampfes zum guten Teil darin begründet liegt, daß die psychologischen Voraussetzungen dieser Probleme nicht genügend klargestellt sind. Zwar fehlt es bisher nicht an Versuchen, die Probleme der neusprachlichen Didaktik von der Psychologie aus zu lösen; aber diese Versuche sind offenbar nicht imstande gewesen, völlige Klarheit zu schaffen. Das kann verschiedene Gründe haben: einmal ist die Zahl dieser Versuche im Vergleich zu den übrigen theoretischen Schriften gering; vielleicht auch fanden die psychologischen Darlegungen bei der neuphilologischen Lehrerschaft nicht genug Beachtung und Würdigung; zum anderen liegt die Vermutung nahe, daß diese Untersuchungen an einer gewissen Einseitigkeit leiden, und schließlich könnte man die Ursache auch darin suchen, daß die Psychologie überhaupt nicht imstande sei, der Didaktik die Wege zu weisen.

Um über diese Fragen Klarheit zu gewinnen, wollen wir zuerst einmal feststellen, was die Psychologie für die Klärung der Streitfragen bisher geleistet hat. Wir wollen zu dem Zwecke 1. zeigen, welche ernst zu nehmenden Forderungen im Verlaufe des Methoden-

[1]) Breymann-Steinmüller, Neusprachl. Reformlit. III, 32 ff.

streites erhoben und mit welchen psychologischen Gründen sie gestützt oder bekämpft wurden, 2. die theoretisch bedeutsamen Gründe und Gegengründe kritisch prüfen, um festzustellen, wie weit die umstrittenen Fragen als gelöst anzusehen sind.

Der erste Teil unserer Arbeit wird demnach historisch-kritischer Art sein. Darstellung und Kritik der wichtigsten Reformbestrebungen sollen uns als Mittel dienen, die psychologischen Probleme in ihrer Beziehung zur Didaktik klarer und tiefer zu erkennen. Weiterhin werden sie uns die Möglichkeit geben, die prinzipielle Frage zu beantworten, ob oder wieweit die wissenschaftliche Psychologie überhaupt als Grundlage für die Didaktik in Betracht kommen kann.

In jüngster Zeit wird diese Frage von verschiedenen Seiten verneint, und es wird vielfach gefordert, daß sich die pädagogische Didaktik von der Psychologie und bis zu einem gewissen Grade auch von der Ethik emanzipieren müsse.[1]) Von den Gründen, die für diese Forderung angegeben werden, erscheinen die nachstehenden bemerkenswert: je nach dem psychologischen Standpunkte, von dem der Beurteiler ausgeht, seien auch die didaktischen Folgerungen verschieden. Es sei bisher nicht gelungen, allgemeingültige didaktische Normen aus der wissenschaftlichen Psychologie abzuleiten. Wenn es eine Zeitlang geschienen habe, als ob die Herbartsche Psychologie eine solche Grundlage abgeben könne, so beweise die Gegenwart, daß diese Anerkennung nur von kurzer Dauer war. Die aufgestellten didaktischen Normen könnten also schon darum nicht auf Allgemeingültigkeit Anspruch machen, weil sie sich keine bleibende Geltung zu erringen vermochten.

Diese Auffassung übersieht ganz, daß die Wissenschaft sich mit Notwendigkeit in steter Entwicklung befindet. Auch Psychologie und Ethik können niemals fertig sein. Jede Kulturperiode wird neue Werttheorien aufstellen. Es müssen daher notgedrungen die aus der herrschenden Ethik hergeleiteten Bildungsziele bis zu einem gewissen Grade zeitlichen und problematischen Charakter tragen. Mehr noch gilt das von den didaktischen Forderungen, die aus der Psychologie hergeleitet werden. Aber daraus gerade und andererseits aus den pädagogischen Zielen ergibt sich die Notwendigkeit, immer von neuem den Versuch zu machen, zwischen den jeweiligen ethischen Richtungen, den herrschenden psychologischen Anschauungen und den pädagogisch-didaktischen Problemen einheitliche Zusammen-

[1]) Vgl. u. a. Baumann Sprachpsychologie u. Sprachpädagogik, 1905. Kretzschmar. Entwicklungspsychologie u. Erziehungswissenschaft 1912.

hänge zu suchen. Wir möchten daher im Gegensatz zu der gekennzeichneten Ansicht möglichst enge und mannigfache Fühlung fordern zwischen wissenschaftlicher Psychologie und Ethik einerseits und der pädagogischen Didaktik andererseits. Werden die pädagogischen Probleme sprachlicher Didaktik nur von praktischen Gesichtspunkten aus beurteilt, so kommt es früher oder später zu schlimmer Unstetigkeit und Verwirrung. Das beweist die Geschichte der neusprachlichen Reformbewegung aufs klarste. Freilich kann eine zu didaktischen Zwecken unternommene Untersuchung nicht genau den gleichen Weg verfolgen, wie eine rein theoretische. Jede didaktische, wie jede pädagogische Fragestellung ist ihrem Wesen nach teleologisch. Hieraus ergibt sich eine eigenartige Auswahl, Zusammenordnung und Behandlung der psychologischen und ethischen Probleme, woraus wiederum der reinen Theorie sich neue Wege eröffnen können. Unser eigenes wissenschaftliches Bemühen ist im folgenden durchaus beherrscht von Fragen der pädagogischen Praxis. Aber schon die Geschichte der Reformbestrebung auf unserem Gebiete lehrt, wie viel wissenschaftlich-psychologische Arbeit dabei klärend und vorwärtsdrängend am Werke war.

Allerdings fallen auch gewisse Einseitigkeiten der bisher zu Grunde gelegten psychologischen Theorien bald in die Augen. Die Arbeiten unseres Gebietes stützen sich noch immer vornehmlich auf die Psychologie Herbarts, neuerdings zu einem kleinen Teile auch auf diejenige Wundts oder Ziehens. Diese 3 psychologischen Lehrsysteme haben das gemeinsam, daß als Grundlage der Erklärung, ja als Ausgangspunkt für die Beschreibung der seelischen Vorgänge psychische „Elemente“ angenommen werden (bei Herbart Vorstellungen, bei Ziehen Empfindungen, bei Wundt Empfindungen und Gefühle). Dieser psychologische Atomismus hat ohne Zweifel die reine Theorie des psychischen Geschehens vielfach gefördert. In pädagogisch-didaktischen Fragen jedoch wirkt er oft geradezu irreführend. Hier handelt es sich jederzeit um hochzusammengesetzte Erlebnisse, um Eigenschaften und Beziehungen, die diesen Komplexen als solchen zukommen. Aus dem gleichen Grunde ist auch das psychologische Experiment, dieses vorwiegend analytisch abstrahierende und isolierende Verfahren, auf die Probleme der Didaktik nur mit besonderer Vorsicht anwendbar. Soweit seine Ergebnisse von den Erfahrungen des geschulten Lehrers abzuweichen scheinen, können sie diesen zu schärferer Beobachtung veranlassen. Allgemein bringt ja das experimentelle Verfahren jedem, der es wissenschaftlich

verwendet, den indirekten Gewinn einer methodischen Schulung. Mit Hilfe des Experimentes werden auch gewisse Erfahrungen und Beobachtungen der unterrichtlichen Praxis sich exakter darstellen und vergleichen lassen. Indessen bildet die experimentelle Untersuchung nur einen Teil der psychologischen Aufgabe überhaupt, und die Eigenart der pädagogischen Fragestellungen sichert hier dem unmittelbaren Beobachten und Vergleichen der natürlichen komplexen Vorgänge ein unaufgebliches Sonderrecht.

Zu der atomistischen und daher mechanistischen Auffassung des psychischen Geschehens stellt sich eine neuere Richtung in Gegensatz, der auch Wundt in seinen späteren Werken weit entgegenkommt. Wir können die Grundgedanken dieser jüngsten Bestrebungen in der wissenschaftlichen Psychologie hier nur von einer Seite her betrachten: nach ihrer Brauchbarkeit für die Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Hier erscheinen sie uns um deswillen besonders fruchtbar, weil sie Ernst machen mit der Einsicht in die komplexe Natur aller seelischen Erlebnisse, und weil sie konsequent der grundlegenden Tatsache Rechnung tragen: alle psychischen Komplexe besitzen besondere Eigenschaften, die auf Elemente nicht zurückführbar sind und stehen als solche in nachweislichen Zusammenhängen eigener Art.

So erblickt z. B. Felix Krueger die genetische Grundlage alles seelischen Geschehens in gefühlsartigen Gesamterlebnissen. Deren spezifische Komplexqualität stellt nach ihm das Wesen der Gefühle dar. Die seelische Entwicklung besteht nun in zunehmenden Differenzierungen der Komplexe, wobei das Gefühl jeweils in dem Maße abgestumpft wird, in dem die seelischen Prozesse denkend oder wollend analysiert und andererseits mechanisiert werden. Diese Auffassung, die den Gedanken der Entwicklung beim Individuum wie bei der Kulturgemeinschaft scharf in den Vordergrund rückt, führt weiterhin zu einer anderen Definition des für jede sprachpsychologische Untersuchung so wichtigen Begriffes Sprache. Während die Anhänger Herbarts die Sprache als einen „psychologischen Mechanismus mit physiologischen Äußerungen“[1]) ansahen und fast ausschließlich innerhalb des Individuums[2]) die Erklärung der sprachlichen Phänomene suchten, faßt Wundt die Sprache wesentlich als eine, auch sozialbedingte, Ausdruckserscheinung. Aber auch diese Formulierung des Begriffes Sprache erscheint nicht völlig ausreichend. „Das

[1]) Felix Franke, Die praktische Spracherlernung, 1884, S. 3.

[2]) Hermann Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte, 4. Aufl. 1909, S. 12.

wahre Wesen des lautsprachlichen Wortes besteht . . . . . . darin, daß es etwas bedeutet und zwar nicht bloß für den, der es ausspricht, sondern auch für den, der es hört, und daß es für diesen annähernd das gleiche bedeutet, wie für den Sprechenden".[1]) Die Sprache dient also einer Mitteilung, und für ihre Entwicklung ist das Vorhandensein einer Gemeinschaft (mindestens zweier Individuen) Voraussetzung. Die Psychologie der Sprache ist also nicht allein Individualpsychologie, sondern sie bildet einen Teil der sozialen Entwicklungspsychologie.[2])

Die psychologische Richtung, deren Grundgedanken wir hier skizziert haben, hält sich wie überall, so besonders in sprachwissenschaftlichen Fragen fern von der Vorstellungsmechanik und -atomistik der älteren Theorien. Sie bringt den Entwicklungscharakter und zugleich die gemeinschaftspsychologischen Zusammenhänge des seelischen Lebens grundsätzlich zu ihrem Rechte.

Wir wollen diese Grundgedanken zunächst als Maßstab für die Beurteilung der bisherigen psychologischen Arbeiten zur Didaktik des neusprachlichen Unterrichts benutzen. Auf diesem kritischen Unterbau soll sich dann in einem zweiten, psychologisch-genetischen Teile der Versuch erheben, die gleichen psychologischen Grundgedanken für die Hauptfragen der neusprachlichen Didaktik positiv fruchtbar zu machen.

§ 2.

Die ersten Reformer und die psychologische Begründung ihrer Forderungen (Viëtor).

Im ersten Paragraphen haben wir einen allgemeinen Überblick über den Streit um die neusprachliche Didaktik gegeben und die Richtung unserer eigenen theoretischen Bemühungen angedeutet. Jetzt wollen wir die psychologische Seite dieses Streites genauer kennen lernen. Beim Beginn der Reform spielen psychologische Gründe nur eine bescheidene Rolle. Die neuen Forderungen werden erhoben auf Grund einer allgemeinen Unzufriedenheit mit den bestehenden Verhältnissen, unter besonderer Berufung auf die stiefmütterliche Behandlung der neueren Sprachen im Schulplan und auf die kläglichen Resultate des neusprachlichen Schulunterrichts

[1]) O. Dittrich, Grundzüge der Sprachpsychologie. 1903. S. 1.

[2]) Felix Krueger, Beiträge zur Entwicklungspsychologie 1911, Heft 1.

nach seiner praktischen Seite hin. Indessen fehlt es nicht an gelegentlichen Hinweisen auf psychologische Gründe, und einzelne Autoren haben ihre Forderungen durchaus an der damaligen Psychologie orientiert. Das ist z. B. der Fall bei Viëtor. Es läßt sich leicht nachweisen, daß alle seine Forderungen im Einklang stehen mit dem, was die Schule Herbarts vom fremdsprachlichen Unterrichte verlangte. Zwar war vom neusprachlichen Unterrichte, der bei der geringen Zahl von Realschulen und der bescheidenen Stellung an den Gymnasien nicht annähernd das Ansehen genoß wie in der Gegenwart, in Verbindung mit Psychologie bisher kaum die Rede gewesen. Aber gegen den einseitigen Betrieb der Grammatik und gegen die übertriebene Wertung des formalen Prinzips im altsprachlichen Unterrichte hatte die durch Ziller, Stoy u. a. weiter ausgebaute Herbartsche Pädagogik seit langem Front gemacht.[1]) Die gegen Einseitigkeiten des altsprachlichen Unterrichts vorgebrachten Gründe konnten großenteils ohne weiteres auch für die neueren Sprachen Geltung beanspruchen, da das Lehrverfahren bei beiden im wesentlichen gleich war. So beruft sich Viëtor auf einen Aufsatz aus dem Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik: Günther, der Lateinunterricht im Seminar, 13. Jahrg. S. 149—247.

Dieser Aufsatz ist charakteristisch für die Auffassung der Seelenvorgänge bei den Herbartianern älterer Richtung. Es mögen ein paar typische Stellen hier Platz finden. G. tadelt zunächst die Aneignung des Wortschatzes in Form der zusammenhanglosen Vokabeln. Auf S. 173 sagt er: „Vor allen Dingen vermögen einzelne Wörter und Wortformen, sofern sie außerhalb der Lektüre dem Schüler dargeboten werden, nicht das Interesse des Zöglings zu erwecken und festzuhalten: weil dieselben in ihrer Isoliertheit dem Schüler nicht als Träger von Urteilen und zusammenhängenden Gedanken entgegentreten, weil sie ihm nicht untereinander verbundene Vorstellungen und Vorstellungsgruppen bieten, durch deren Verlauf die Erwartung des Schülers in Spannung gesetzt und wieder befriedigt werden könnte, so sind sie absolut nicht im Stande, ein nachhaltiges Interesse bei demselben zu erzeugen. Damit aber hängt zugleich die gewichtige Frage zusammen, daß dann sowohl ihr erstmaliges Einprägen, wie auch ihr Festhalten dem Schüler unnötige Mühe verursachen muß. Denn bei mangelndem Interesse kann ja die neu-

[1]) Gerhard Budde. Die Pädagogik der preuß. höheren Knabenschulen, 1910, S. 248.

auftretende Vorstellung weder leicht und kräftig mit den alten Vorstellungen verschmelzen, da sie eben gar keine oder wenigstens keine reiche Anzahl von Apperzeptionsmassen vorfindet, noch kann infolgedessen der Schüler die neu erfaßte Vorstellung rasch und ungehindert reproduzieren, weil es derselben eben an den hierzu nötigen Hilfsvorstellungen allzusehr gebricht".

Mit ähnlicher Begründung — unter Hinweis auf das mangelnde Interesse — wendet er sich auch gegen die bunt zusammengewürfelten Übungssätze. „Mit jedem neuen Satz, der in derselben Weise ohne allen vernunftgemäßen Zusammenhang sich an den vorhergehenden anfügt, mehren sich die pädagogischen Gebrechen und Fehler dieses Unterrichtsverfahrens. Denn mit jedem neueintretenden Satze muß ja ein lebhafter Kampf der Vorstellungen im Schüler entstehen; jeder folgende Satz erweckt doch, wie wir sahen, Vorstellungen und Vorstellungsreihen in dem Schüler, welche zu jenen Vorstellungen und Vorstellungsgruppen, die durch den vorhergehenden Satz in das Bewußtsein des Schülers gerufen wurden, in einem unversöhnlichen Gegensatze stehen. Je stärker nun der Gegensatz der einzelnen wachgerufenen Vorstellungen untereinander ist, je lebhafter diese Vorstellungen sind, desto stärker muß auch der Widerstand sein, den die frühere Vorstellungsmasse der neueintretenden entgegensetzt, und denken wir uns diesen Kampf der einzelnen Vorstellungsgruppen nun, wie es in der Tat der Fall sein muß, während der ganzen Zeit einer so sinnlosen Lektüre fortgesetzt, so ist daraus ersichtlich genug, wie wenig der Schüler zu einem ruhigen Verlauf seines Denkens und einem gedeihlichen Fortschritt des Urteils gelangen kann."

Auch das deduktive Verfahren beim Grammatikunterricht bekämpft er. Er bezeichnet es als völlig unpädagogisch, weil erst die Regeln und dann die Beispiele (in der Form von Übungssätzen) geboten werden. „Diese Art des Sprachbetriebes kann nie und nimmer ein lebendiges Interesse erzeugen und muß zum Verbalismus und zur Denkfaulheit führen." Der Unterricht soll vielmehr den Schüler anleiten, die grammatischen Regeln aus der vorangegangenen Lektüre selbst zu finden; statt dessen „bringt man sie ihm auf dem Präsentierteller und sucht sie erst nachträglich als richtig zu erweisen. Nie wird bei einem derartigen Unterricht der Schüler aufjauchzen können: ich habs gefunden! denn er hat — dank er's der unpsychologischen Methode der Übungsbücher — in diesem Unterricht nie suchen gelernt".

Neben der Herbartschen Pädagogik konnten sich die ersten Reformer auf die Sprachpsychologie berufen. Wenn von den Gegnern immer von neuem darauf hingewiesen wurde, daß die Grammatik eingekleidete Logik sei, daß also der systematische Grammatik-Unterricht und das Übersetzen die wichtigsten Unterrichtsformen bleiben müßten, „weil sie das gesamte Denken mit einer großen Reihe scharf definierter und wohl gegliederter Begriffe ausrüsten"[1]) und für „die so nötige Übung im logischen Denken die bewährtesten Mittel darstellen", so weisen die Reformer auf die Sprachpsychologie hin, die seit Steinthal einwandfrei gezeigt hatte, daß die Sprache nicht logischen, sondern psychologischen Gesetzen folgt. So beruft sich Viëtor auf Paul,[2]) der zu dieser Frage erklärt: „Grammatik und Logik treffen zunächst deshalb nicht zusammen, weil die Ausbildung und Anwendung der Sprache nicht durch streng logisches Denken vor sich geht, sondern durch die natürliche, ungeschulte Bewegung der Vorstellungsmassen. Mit ihrer bald größeren bald geringeren Konsequenz ist die sprachliche Form des Ausdrucks nicht immer kongruent. Wer die grammatischen Formen immer nur isoliert betrachtet, ohne ihr Verhältnis zu der individuellen Seelentätigkeit, gelangt nie zu einem Verständnis der Sprachentwicklung."

Kritik. In dem Aufsatze Günthers treten die Vorzüge und Schwächen der pädagogischen Psychologie Herbarts deutlich hervor. Die Forderung, zusammenhängende Texte — also sinnvolle Komplexe — als Grundlage des Sprachunterrichts zu benutzen, ist durchaus berechtigt. Sie wird gestellt auf Grund der Beobachtung, daß das unverbundene Einzelne, Wörter oder zusammenhanglose Sätze, kein Interesse im Schüler erweckt und seiner Aufmerksamkeit, wie seinem Gedächtnis unfruchtbare Anstrengungen zumutet. Aber die psychologische Erklärung der zu Grunde liegenden seelischen Tatbestände in ihrer Fundierung auf eine Statik und Dynamik der Vorstellungen ist unzulänglich. Diese Vorstellungen sind gewissermaßen personifizierte seelische Kräfte, ja selbständige Wesen, die miteinander in heftigem Kampfe liegen. Den Vorstellungen und damit der intellektuellen Seite der Spracherlernung wird immer noch eine unverhältnismäßig große Bedeutung zugebilligt; von der emotionellen Seite der Spracherlernung, von der Willens- und Gefühlsbetätigung ist als solcher gar nicht die Rede. Das Gefühl, das Herbart

[1]) Rauch, Zeitschr. für weibl. Bildung, XIV, 533.

[2]) H. Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte, 2. Aufl. S. 33.

als sekundäre Form des seelischen Erlebens auffaßt, kommt in seiner Psychologie gegenüber den Vorstellungen überhaupt zu kurz. In seiner Pädagogik schafft dann der Begriff Interesse in gewissem Sinne Ersatz für diesen Mangel. Unter diesem Begriff behandelt die Herbartsche Pädagogik in der Tat einen großen Teil der seelischen Zustände, die andere psychologische Theorien als Gefühle beschreiben. So bekämpft Günther fast alle Fehler der Sprachmethodik seiner Zeit mit der Begründung, daß die übliche Art des Sprachunterrichts im Schüler kein Interesse erzeugen könne. Unter diesem Namen wird alles subjektive Erleben des Schülers, werden alle gefühlsmäßigen und voluntativen Momente seiner tätigen Teilnahme am Unterricht untergebracht. Es ist aber ohne weiteres klar, daß mit dieser so allgemein gehaltenen Bezeichnung das emotionelle Erleben nicht erschöpft ist und im einzelnen nicht genug gewürdigt wird. Auch erhält das Ganze des Fühlens und Wollens mit dieser Bezeichnung einen einseitig intellektualistischen Anstrich. Immerhin darf man das Verdienst der Herbartischen Pädagogen für den Sprachunterricht nicht gering anschlagen. Sie haben den fremdsprachlichen Unterricht zuerst auf psychologische Grundlagen gestellt; sie haben mit dem Hinweis auf das Interesse die verstandesmäßige und mechanistische Einseitigkeit der Übersetzungsmethode aufgedeckt; sie haben die Lehrenden zu schärferer psychologischer Beobachtung des Unterrichtsverfahrens genötigt. Wir werden uns im folgenden mit zwei Herbartianern noch genauer zu beschäftigen haben: mit Felix Franke (§ 3) und mit E. von Sallwürk (§ 6).

§ 3.

Die „natürliche“ Methode (Felix Franke) und der Anschauungsunterricht.

Der erste Reformer, der den Versuch macht, die psychologischen Grundlagen des neusprachlichen Unterrichts genauer und im Zusammenhange darzustellen, ist Felix Franke.[1]) Im Anschluß an Hermann Paul legt er dar, daß Sprache und Sprechen auf psychologischen Gesetzen, nicht auf logischen beruhen. Er stellt natürliche und künstliche Spracherlernung gegenüber. Für die natürliche Spracherlernung ist folgendes wesentlich: Das lebendige Wort geht der Schrift voraus, dem Kinde tritt ein ganz beschränkter Kreis des

[1]) Felix Franke. Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie u. der Physiologie der Sprache dargestellt. 1884.

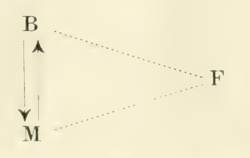
Sprachstoffes entgegen. Die Sprachformen sind einfach, ungezwungen und idiomatisch; das Kind lernt ohne Hilfe von Grammatik, Wörterbuch, Lektüre, Übersetzung; es erwirbt Begriff und Wort zugleich, es lernt die Sprache mit allen Sinnesorganen, nicht bloß mit dem Ohr; die Regeln der Sprache (Grammatik) bilden sich in der Seele von selbst, indem Gleiches mit Gleichem verschmilzt (Analogiebildung); die Ausnahmen, das sind Reste von Regeln aus früheren Sprachperioden, lernt das Kind gedächtnismäßig.

Demgegenüber erscheint die Übersetzungsmethode als unnatürlich. Hier lernt das Kind die fremde Sprache bewußt, nimmt Schrift und Schriftsprache als gleichwertig mit Laut und gesprochener Sprache; vor allem aber lernt es die fremde Sprache „innerhalb der eigenen Sprache", braucht sie als Gewand des eigenen nationalen Denkens. Die Individualität der einzelnen Sprachen wird verwischt, alle Sprachen werden in den Rahmen der lateinischen Sprache gespannt. Man übersieht, daß jede Sprache eine individuell zu fassende Denkform darstellt, ihre eigenen Laute, ihre eigenen an Wörter gebundenen Vorstellungskomplexe hat.

Die künstliche Erlernung einer fremden Sprache soll sich möglichst in denselben Formen vollziehen, wie die natürliche. Aber es sind Hemmnisse vorhanden: Die Muttersprache hält das Denken in ihren Formen fest; es steht ein viel geringeres Maß an Zeit und Gelegenheit zur Verfügung, um die Sprache zu sprechen, zu hören, zu schreiben; das Ohr ist derartig an die Laute der Muttersprache gewöhnt, daß es für die Laute der fremden Sprache stumpf ist. Im einzelnen empfiehlt Franke auf Grund der Psychologie folgenden Weg: Der Unterricht soll beginnen mit dem Eingewöhnen in die fremde Lautwelt im Anschluß an phonetisch geschriebene Texte, die nach vorausgegangener Erklärung des Inhaltes wörtlich auswendig zu lernen sind, die Kenntnis der gebräuchlichsten Vokabeln vermitteln und die ersten Stoffe für Hör- und Sprechübungen bilden. Nachdem die lautliche Seite für Mund und Ohr geläufig gemacht ist, wird nur die gewöhnliche Orthographie verwendet. Den Inhalt dieser ersten Texte bilden Gespräche und idiomatisch geschriebene Erzählungen. Erst wenn der Schüler die Umgangssprache bis zu einem gewissen Grade beherrscht, darf zum Studium der Schriftformen geschritten werden. Dies Studium erstreckt sich vor allem auf die ausgebreitete Lektüre mustergültiger, moderner Schriftsteller und populär-wissenschaftlicher Werke. Um in die Terminologie der Wissenschaften einzudringen, benutze man die für die Nationalen

bestimmten Wörterbücher, die statt der Übersetzung eine Erklärung in der fremden Sprache geben. Nachdem man sich auf diese Weise ein nationales Sprachgefühl gebildet hat, darf man an das Übersetzen gehen, Denkübungen in der fremden Sprache treiben, überhaupt ein wissenschaftliches Studium der fremden Sprache beginnen.

Die wichtigste Arbeit beim Erlernen der fremden Sprache ist die Aneignung der Vokabeln. Franke wollte diesen in der Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts bisher stiefmütterlich behandelten Teil psychologisch begründen und damit auf eine höhere Rangstufe erheben. Er macht über diesen Punkt folgende Ausführungen:[1] „Wir haben zunächst den Fall zu erwägen, daß ein Begriff (B) und ein Wort der Muttersprache (M) innig verknüpft in der Seele vorhanden sind. Beide Wege B ——➤ M und M ——➤ B sind, da beide Vorstellungen sehr oft abwechselnd im Bewußtsein gefolgt sind, vollständig geläufig. Es handelt sich jetzt darum, ein fremdsprachliches Wort (F), das sich in der betreffenden Sprache mit denselben Begriff B verknüpft, in die Seele aufzunehmen.



Wir haben also das Schema s. Fig. Es fragt sich nun, auf welchem der beiden punktierten Wege wir die Verknüpfung am besten vorzunehmen haben. Illustrieren wir dieses Problem noch durch ein praktisches Beispiel: Wir haben zunächst durch den Anblick eines oder mehrerer Türme uns den Begriff dieser Art Gebäude gebildet und diesen Begriff (B) gleichzeitig mit dem Worte Turm (M) assoziiert: wir wollen jetzt das Wort „tour" oder „tower" (F) lernen. Verknüpfen wir nun dies Wort (F) nach der alten Methode mit dem deutschen Wort Turm, so werden wir — beiderseitige Reproduktion vorausgesetzt — wenn wir einen Turm sehen und ihn nun mit seinem französischen resp. englischen Namen nennen wollen, diesen erst dann finden, wenn wir uns das mit dem Begriffe zunächst verknüpfte deutsche Wort ins Gedächtnis rufen, das nun seinerseits erst das französische Wort auslöst. Denken wir uns dagegen, die Verknüpfung zwischen dem Begriffe B und seinem fremdsprachlichen Ausdruck F sei eine direkte, so löst B nach Belieben F aus, und F reproduziert B, so daß z. B. jene Vorstellung des Turmes, direkt ihren französischen Ausdruck findet, ohne daß wir

[1] a. a. O. S. 28 ff.

nötig hätten, erst über das deutsche zu gehen. Das Bestreben des Lehrenden muß also dahingehen, die Verknüpfung B $\leftrightarrows$ F direkt herzustellen. Als sicheres Mittel zur Erreichung dieser direkten Verknüpfung empfiehlt Franke, „vom Bilde auszugehen und dazu den fremden Namen des Objektes zu stellen. Dabei ist die Muttersprache so wenig wie möglich zu benutzen.“

K r i t i k. Über Viëtor hinaus bringt Franke drei psychologische Fragen in die Diskussion: die Frage nach der bestmöglichen Assoziation des fremden Wortes, die Frage des fremdsprachlichen Anschauungsunterrichtes und die Frage der Ausschaltung der Muttersprache. Während nach der Viëtorschen Forderung das Lesebuch, die Lektüre, im Mittelpunkte des Sprachunterrichtes stehen soll, verlangt Franke zunächst nur mündlichen Unterricht im Anschluß an Anschauungsstoffe. Dadurch soll der Schüler vom Buche ganz freigemacht, die Aufnahme der fremden Sprache allein durch das Ohr vermittelt und die Ausschaltung der Muttersprache ermöglicht werden. Franke,[1]) der Einzelfragen nicht behandeln, „vielmehr nur eine Grundlage finden, und das Terrain abstecken wollte für den Ausbau der natürlichen Methode“, gibt für das Lehrverfahren beim Anschauungsunterrichte keine nähere Anweisung. Am meisten üblich geworden ist folgendes Verfahren. Man benutzt als Anschauungsmittel wirkliche Gegenstände oder Bilder. Die einzelnen Gegenstände und ihre Teile werden zunächst in der fremden Sprache benannt. Daran schließen sich Fragen über den Ort, die Eigenschaften, Tätigkeiten und die mannigfaltigen Beziehungen der Dinge zueinander. Hör- und Sprechübungen bilden in den ersten Stunden den Hauptgegenstand der Schularbeit. Erst nachdem Ohr und Zunge des Schülers mit der neuen Sprache vertraut geworden sind, kommen Lesen und schriftliche Arbeiten in größerem Umfange dazu. Auch dann, wenn sich der Unterricht schon an das Buch anlehnt, wird das Neue zuerst immer mündlich bearbeitet. Die Grammatik beschränkt sich auf das Notwendigste. „Das durch mannig-

[1]) Franke war nicht der erste, der diese Forderung stellte: schon Montaigne, Ratich und Comenius hatten Latein, Locke, Rousseau, Trapp neue Sprachen auf diese Art zu lehren gefordert. Auch hatten bereits vor der Reformbewegung in Deutschland Lehmann, Bohn u. a. Lehrbücher nach der Anschauungsmethode herausgegeben. Im Jahre 1888 erschien bei Cronbach in Berlin: The Berlitz Method for Teaching Modern Languages. Aber erst seit dem Jahre 1892, nachdem die neuen Lehrpläne größere Bewegungsfreiheit gaben, kam der fremdsprachl. Anschauungsunterricht in den Schulen zur Einführung.

Vgl. Otto Wendt, Enzyklop. d. engl. Unterrichts. 2. Aufl. 1912.

fache Übung erzeugte Sprachgefühl soll allmählich zum Sprachbewußtsein erhoben werden." Aus dem Übungsstoffe ergibt sich, daß der Wortvorrat des täglichen Lebens zur Geltung kommt, und man sieht es als einen besonderen Vorzug der auf Anschauung begründeten Spracherlernung an, daß der Schüler „nur Tatsächliches, Wahres auszudrücken hat und nicht angeleitet wird, mit Worten zu spielen, denen keine Wirklichkeit entspricht und die daher kein lebendiges Sprachgefühl erzeugen können."[1])

Auf diese Weise will man die natürliche Spracherlernung nachahmen oder ihr doch möglichst nahe kommen. Franke übersah zwar die Hemmnisse, die dieser natürlichen Sprachaneignung entgegen stehen, nicht völlig; aber er unterschätzte sie doch zu sehr. Er ist des naiven Glaubens, daß die Vorstellungen von Sache und fremdsprachlichem Wort sich unmittelbar verknüpfen, wenn beide gleichzeitig wahrgenommen werden. Damit findet das Gesetz von der Reproduktion gleichzeitig erworbener Vorstellungen eine sehr grob-mechanistische Auslegung. Auch die Bedeutung des muttersprachlichen Wortes wird von Franke unterschätzt. Hier ist offenbar wieder eine falsch verstandene psychologische Auffassung im Spiele. Wegen der Enge des Bewußtseins, so folgert Franke, können wir in jedem Augenblicke nur eine Vorstellung bewußt haben. Wird also die Vorstellung des muttersprachlichen Wortes ausgeschaltet, so muß die Vorstellung des fremden um so deutlicher werden.

Mit psychologischen Gründen aus der Herbartschen Theorie hat von Sallwürk[2]) die Ansichten Frankes widerlegt. Die Assoziation von Objekt und fremdsprachlichem Wort kann nach ihm nicht so leicht hergestellt werden, weil die Verbindung des muttersprachlichen Wortes mit dem Begriff so innig und fest ist, daß sich das Wort der Muttersprache immer zuerst ins Bewußtsein drängt, es möge dem Kinde gestattet sein, es auszusprechen oder nicht. Das ist sicher der Fall, wenn man von der Sache ausgeht, wie Franke es will. Auch wenn man zuerst das Wort der fremden Sprache ausspricht und dann durch diese oder jene Mittel — etwa Vorzeigen des Gegenstandes — die Vorstellung von der Sache erweckt, so springt sofort das muttersprachliche Wort im Bewußtsein hervor. und von diesem erst geht der Schüler wieder zum fremdsprachlichen Worte. Die Vorteile der sinnlichen Anschauung und der Bilder liegen

[1]) Roßmann u. Schmidt. Vorwort z. Lehrb. d. franz. Sprache. 1891.

[2]) von Sallwürk. Die Leitmotive der Reform des Unterrichts in den neueren Sprachen. 19. Heft der L. L. 1896.

nach v. S. in ganz anderer Richtung. Zunächst machen sie den Unterricht vom Übersetzen los und ermöglichen dadurch das Ausschalten der Muttersprache im praktischen Gebrauch (für das Denken liegt die Sache anders, vgl. vorher). Dieser Umstand kommt vornehmlich der Aussprache in hohem Maße zugute. Es bietet sich also beim Anschauungsunterricht viel reichlichere Gelegenheit zum Sprechen. Der Schüler wird bald gewahr, daß „man eine fremde Sprache am leichtesten spricht — mit fremdem Munde. Aber eben dieser Mund kommt nicht zustande, wenn immer wieder ein Wort deutsch, dann ein Wort französisch gesprochen wird." Zum zweiten wird durch das beständige Beziehen auf Anschauliches der Erwerb der fremden sprachlichen Anschauung (siehe § 6) erleichtert und dadurch ein gewandtes und idiomatisches Sprechen ermöglicht.

Auch von Sallwürk erfaßt die Bedeutung des Anschauungsunterrichtes nicht völlig. Recht hat er darin, daß man sich die Verknüpfung von Sachvorstellung und fremdsprachlicher Wortvorstellung nicht so einfach und als so mechanisch vorstellen darf, wie Franke das tut. Es liegt hier vielmehr eins der heikelsten Probleme der Denkpsychologie vor, das durch rein theoretische Untersuchung kaum zu lösen sein wird (vgl. die im § 19 mitgeteilten Experimentaluntersuchungen zu dieser Frage).

Für die Didaktik ist die Bedeutung des Anschauungsunterrichtes mit der Frage nach der bestmöglichen Verknüpfung der fremden Wortvorstellungen — ob mit dem Objekte oder mit dem Worte der Muttersprache — nicht erschöpft. Das wesentlich Neue des Anschauungsunterrichtes scheint uns darin zu liegen, daß der Schüler bei diesem Unterricht in weit größerem Maße aktiv, ja produktiv tätig sein kann als bei anderen Verfahren. Die Übersetzungsmethode hatte die rein rezeptive Form der Sprachaneignung zu ausschließlich gepflegt und zwar unter einseitiger Benutzung des gedruckten Buchstabenbildes. Die von Viëtor u. a. geforderten Sprechübungen rückten das Prinzip der Aktivität in den Vordergrund. Da aber nach Viëtor die Sprechübungen sich nur an Lesestücke anschließen sollten, so war die Gedankenrichtung des Schülers und die Form des Ausdrucks durch den Inhalt und den Gang des Lesestückes festgelegt. Ein freies Gestalten, ein selbständiges Formulieren des Ausdrucks war fast ausgeschlossen. Demgegenüber bedeutete die Anschauungsmethode in zweifacher Hinsicht einen Fortschritt. Sie schuf durch Verwendung der konkreten Anschauung größere Erlebniskomplexe für die Aufnahme der Sprache und reichere Ausdrucksmöglichkeiten

durch freies produktives Sprechen. Vom natürlichen Verhalten war sie indessen doch noch weit entfernt; die Aufnahme der Sprache vollzog sich nicht in so natürlicher Weise, wie es die ersten Vertreter dieser Methode annahmen. Als Hemmung wirkten die festen Formen der Muttersprache und die gesamte fortgeschrittene Entwicklung des Schülers. Die Einübung der fremden Formen geschah auch immer noch in zu rezeptiver Form. Es fehlten dabei z. B. die so wichtigen motorischen Erlebniskomplexe, auf die zuerst Gouin hinwies.

§ 4.

Die Methode der Handlungskomplexe (Gouin).

Wie die Anschauungsmethode, so ist auch die Methode Gouin aus dem Bestreben heraus geboren, die fremde Sprache auf „natürliche" Weise zu lehren, in dem Sinne, daß die Vorgänge bei Erlernung der Muttersprache bei der künstlichen Spracherlernung wiederholt werden sollen.[1]) Die Grundsätze für die natürliche Spracherlernung leitet Gouin her aus der Beobachtung von Kindern: 1. das lebhafte Empfinden des Kindes drängt zur Betätigung, die sich sowohl im Sprechen, wie im Handeln (Spiel) Luft macht. 2. Im Bewußtsein des Kindes gliedern sich die Erlebniskomplexe nach den im Komplex vorkommenden Handlungen. 3. Das Kind wiederholt oft seine Erinnerungen. Diese Wiederholung kommt im Spiel oder in der Erzählung zum Ausdruck; das ordnende Prinzip dabei ist die zeitliche Folge (puis, et puis . . . .). 4. Es verbindet mit der wirklichen oder Phantasietätigkeit die sprachliche Benennung und wiederholt das Spiel oder erweckt die Erinnerung so oft, bis es die neuen Ausdrücke (Worte und Wendungen) assimiliert hat. Auf diesen Beobachtungen baut G. seine pädagogische Theorie auf, deren Grundgedanke lautet:

[1]) Gouin, L'Art d'enseigner les Langues, Paris, Fischbacher 1897. 3. Aufl. S. 73 ff. G. gibt als Beispiel ein Erlebnis seines 4jährigen Neffen. Dieser sah zum erstenmal eine Mühle. Das Kind ruhte nicht eher, als bis ihm Gouin am nahen Bache eine solche als Spielzeug in primitivster Form herstellte, während die Mutter ihm Säckchen aus Leinwand nähen mußte. Dann begann das Kind zu spielen: Il emplissait de grain (de sable) ses petits sacs, puis il les chargeait sur son épaule (avec un effort simulé accompagné d'une grimace), puis il les portait au moulin, puis il en versait le contenu devant le moulin, puis il le donnait à moudre à une meule imaginaire. Cependant l'eau sortait de la vanne, puis coulait le long de la buse, puis tombait sur la roue, puis cette roue tournait, puis le moulin marchait, puis la meule écrasait le grain, puis on blutait la farine, puis on la mettait dans des sacs etc. etc.

die Spracherlernung muß mit wirklicher oder phantasiemäßig vorgestellter Handlung verknüpft werden.

Sein methodisches Verfahren ist folgendes: Nachdem der Lehrer den allgemeinen Inhalt des Übungsstückes in der Muttersprache mitgeteilt hat, führt er vor den Augen des Schülers eine Handlung aus[1]) (vgl. das Beispiel in der Fußnote) und begleitet diese mit den entsprechenden Worten. Sodann wird die Handlung in Teilhandlungen – Akte – der Akt in einzelne Sätze zerlegt und der einzelne Satz nochmals durch die entsprechende Handlung illustriert. Daran schließt sich das Einüben der Verben: Die Schüler sprechen das Wort aus und begleiten es mit entsprechender Handlung oder Geste, dann werden die Substantive und, soweit angängig, die übrigen Wörter mit Hülfe der Anschauung eingeübt. Nun sprechen die Schüler den ganzen Satz, schließlich das ganze Übungsstück und führen die dazu gehörigen Handlungen aus. Das Verfahren ist zunächst nur mündlich. Nach Erledigung einer Lektion wird sie von den Schülern abgeschrieben.

Mit Hilfe solcher Übungen will Gouin den gesamten Sprachstoff, soweit er im Anschauungsbereich des Schülers liegt, zuführen. Der Lehrstoff wird in systematischer Anordnung geboten. Jedes Übungsstück enthält 18—30 Sätze, die in ihrer Gesamtheit, in logisch-chronologischem Nacheinander die verschiedenen Mittelstätigkeiten eines Vorganges darstellen. Auf die logische Anordnung und auf die Vorstellbarkeit aller Teile ist besonderes Gewicht gelegt. Etwa 50 solcher Übungsstücke, die inhaltlich verwandt sind, bilden eine Serie; 10 bis 15 Serien faßt er zu einer Generalserie zusammen und 5 Generalserien (Hauswesen, Gesellschaft, freie Natur, Handwerk, Wissen-

[1]) B e i s p i e l e: Gouins erstes Übungsstück für das Deutsche enthält folgende 15 Sätze: 1. Akt: 1. Ich gehe auf die Tür zu. 2. Ich nähere mich der Tür. 3. Ich nähere mich der Tür noch mehr. 4. Ich nähere mich der Tür immer mehr. 5. Ich gelange zu der Tür. 6. Ich bleibe bei der Tür stehen. 2 Akt: 1. Ich strecke den Arm aus. 2. Ich erfasse den Griff. 3. Ich drehe den Griff. 4. Ich ziehe die Tür auf mich zu. 3. Akt: 1. Die Tür geht auf. 2. Die Tür geht weiter auf. 3. Sie dreht sich in den Angeln. 4. Sie dreht sich immer mehr. 5. Ich lasse den Griff los. Subjektive Serie: Gut! Weiter! Sehr gut! Schön! 2. B e i s p i e l: (Geistige Reproduktion). Der Jäger schießt ein Rebhuhn: 1. Der Hund sucht. 2. Er sucht und sucht. 3. Er wittert eine Kette Rebhühner. 4. Er tut eine Kette Rebhühner auf. 5. Er steht. 6. Er geht auf den Befehl des Jägers vor. 7. Die Rebhühner bemerken den Hund. 8. Sie fürchten sich vor dem Hunde. 9. Sie fliegen auf. 10. Sie fliegen davon. 11. Der Jäger sieht die Kette Hühner davonfliegen. 12. Er ergreift sein Gewehr. 13. Er legt an. 14. Er zielt. 15. Er drückt ab. 16. Der Schuß geht los. 17. Die Ladung trifft ein Huhn. 18. Das Huhn fällt zur Erde.

schaft) bilden den Bestand der objektiven Sprache des täglichen Lebens. Neben der objektiven Sprache unterscheidet G. noch die subjektive Sprache, durch die wir unsere Stellung zum Objektiven zum Ausdruck bringen: Werturteile, Hoffnung, Zweifel, Wunsch, Entschluß, Zu- und Abneigung usw. Er verteilt diese in Form von Relativphrasen (siehe Fußnote auf voriger Seite) auf die einzelnen Übungsstücke der objektiven Sprache. Dazu kommt schließlich noch die bildliche Sprache (langage figuré) die in einer Anzahl weiterer Serien eingeübt wird. An die Durchnahme der Übungsstücke schließt sich die Grammatik, die ohne Regeln und ohne grammatische Fachtausdrücke in unmittelbarer Verbindung mit dem Sprachstoff des Übungsstückes gelehrt wird. Bemerkt muß noch werden, daß G. auf die angegebene Weise nur die Sprache des täglichen Lebens lehren will. Nach Abschluß des Serienkursus sollen systematische Grammatik und die Literatursprache in besonderen Kursen, letztere durch Lektüre der Schriftsteller, für sich gelernt werden.

Kritik der Methode Gouin.

Neben begeisterter Zustimmung hat das Lehrverfahren Gouins auch vielfach Widerspruch gefunden, sodaß man heute von einer ganzen Gouinliteratur[1]) reden darf. Die Erklärung für den Zwiespalt der Meinung liegt wohl hauptsächlich darin, daß neben einem wirklich Neuen und Berechtigten in der psychologischen Auffassung Gouin zu sehr verallgemeinert und sich nicht genug vor Einseitigkeiten hütet. Richtig ist ohne Zweifel der psychologische Grundgedanke, daß bei der natürlichen Spracherlernung nicht bloß Gesichts- und Gehörssinn beteiligt sind, sondern der ganze Mensch mit den mannigfachsten Gefühlen, Willensregungen und Empfindungen, einschließlich der früher oft übersehenen motorischen Empfindungskomplexe. Ebenso richtig ist, daß ein solches komplexes Erleben nach unmittelbarer und umfassender motorischer Betätigung drängt. Soll das Kind eine fremde Sprache erlernen, wie es seine Muttersprache erlernt, so muß der von G. eingeschlagene Weg im Prinzip als richtig anerkannt werden; denn hier nimmt der Schüler die fremde Sprache in einer dem wirklichen Erleben entsprechenden Situation auf, und er wird selbst sprechend und handelnd in solche Situationen versetzt. Die fremde Sprache erscheint so als Teil eines sehr umfangreichen Komplexes von Gesichts- und Gehörsempfindungen,

[1]) Eine sehr klare Darstellung des Gouinschen Verfahrens und eine Übersicht über die Literatur des Gegenstandes gibt Kron, Die Methode Gouin. 2. Aufl. 1903.

wie von Tast- und Bewegungsempfindungen, von Gefühlen und Willensakten. Dadurch wird ein großer Teil des Gesprochenen unmittelbar verständlich und inniger assimilierbar.

Aber im einzelnen erheben sich gegen Gouins psychologische Voraussetzungen allerlei Bedenken. Zunächst muß die ausschließliche Anordnung des Sprachstoffes in der Form von Reihen unnatürlich wirken. Gerade die gesprochene Sprache, die Gouin lehren will, tritt zum großen Teil in Form von Rede und Gegenrede, von Frage und Antwort auf, und diese Formen sind bei Gouin nicht berücksichtigt. Sodann sind die Handlungen zu sehr ins Einzelne zerlegt. Ganzmann[1]) hat schon darauf hingewiesen, daß die Aufzählung aller Einzelhandlungen eines Vorganges dem Tempo des menschlichen Vorstellungsablaufes widerspricht. Man empfindet eine solche ausführliche Aufzählung als langweilig, weil die Einheit des Erlebnisses, das Gefühl, fortwährend gewaltsam zerrissen wird. Schließlich erhebt sich die Frage, ob für alle Alters- und Entwicklungsstufen so umfangreiche Erlebniskomplexe, wie sie G. für die Aufnahme der sprachlichen Erscheinungen bietet, nötig sind. Kinderpsychologie und Entwicklungspsychologie (Völkerpsychologie) belehren uns, daß bei steigender Entwicklung das Bedürfnis nach konkreter Anschauung zurücktritt, ebenso wie der Drang nach unmittelbarer Reaktion geringer wird. G. macht für die Anwendung seiner Methode keinen Unterschied. Sie ist nach seiner Auffassung für jedes Lebensalter und für jede Entwicklungsstufe richtig. Das führt uns zu der Frage nach der praktischen Verwendung des Gouinschen Verfahrens. Hier — bei der Anwendung in der pädagogischen Praxis — ergeben sich noch andere Schwierigkeiten. Zunächst ist der Kreis dessen, was man dem Schüler durch wirkliche Handlung vorführen kann, beschränkt. G. nimmt als Ersatz die mit Hilfe der Erinnerung vorgestellte Handlung, deren einzelne Teilhandlungen er ebenfalls durch Mienen und Gesten veranschaulicht. Indessen ist ohne weiteres klar, daß bei diesem Verfahren eine ganz andere psychische Erlebnisgrundlage geschaffen wird, die im Vergleich zu der ersten durch das Fehlen des Konkreten gekennzeichnet ist. Hier arbeitet G. ebenso wie andere Methoden vorwiegend mit der geistigen Anschauung. Als Vorzüge gibt er an, daß durch die weitgehende Verwendung des Verbums und durch die streng folgerichtige und natürliche Anordnung der einzelnen Hand-

---

[1]) Otto Ganzmann, Über Sprach- und Sachvorstellungen. 1902, S. 39.

lungen die Phantasie des Schülers zu so lebhafter Tätigkeit gezwungen wird, daß er die besprochenen Vorgänge, die sämtlich seinem Erfahrungskreise entnommen sind, wirklich vorstellen muß. Dagegen wird man einwenden müssen, daß ein wirkliches Vorstellen bei anderer Form der Darstellung z. B. bei der Erzählung ebensogut eintreten kann. Überdies wirkt die immer wiederkehrende Anordnung der Tatsachen nach rein chronologischen Gesichtspunkten auf die Dauer ermüdend und schult den Geist des Schülers nicht genügend.

Aus diesen Gründen ist Gouins Methode in ihrer ursprünglichen Form in den Schulen — wenigstens in Deutschland — nicht zur Einführung gekommen. Erst nachdem das Verfahren mancherlei Veränderungen und Verbesserungen erfahren hatte, (Kürzung der Reihen auf Hauptmomente der Handlung,[1]) angemessene Beteiligung aller Schüler[2]) verwendet man den Gouinschen Grundgedanken, das heißt, die Verbindung der Spracherlernung mit Handlung auch in deutschen Schulen. Namentlich für den Unterricht in den unteren Klassen benutzen viele Lehrer Gouinsche Reihen, wenn auch in freier Gestaltung.[3])

Eine solche Form der Verwendung kann die gerügten Einseitigkeiten vermeiden und doch das grundsätzlich Bedeutsame der Gouinschen Gedanken wahren. Gouin hat erkannt, daß die gesamte seelische Bewegung getragen wird von Gefühls- und Willenskräften; daher betont er überall die emotionalen und die motorischen Komponenten des Erlebens. Die jüngste Richtung der Psychologie hat seine Auffassung nach dieser Seite hin immer mehr bestätigt. Namentlich erkannte man immer klarer den komplexen, unanalysierten Charakter der natürlichen motorischen Erlebnisteile, wie überhaupt der von inneren Organen ausgelösten Empfindungsmassen. Hierauf wiederum beruht wesentlich der innige Zusammenhang der Gefühle mit diesen Empfindungskomplexen (vgl. § 11 unserer Ausführungen). Die motorischen Erlebniskomplexe sind für jede gesunde geistige Entwicklung von weitreichender Bedeutung. Der Schulunterricht sollte daher überall, wo es ohne anderweitige Nachteile möglich ist, die Verbindung herstellen mit dem aus den natürlichen Situationen sich ergebenden Handeln. Indessen wird aus den angegebenen und aus anderen Gründen im Sprachunterricht die Heranziehung äußerer

[1]) Gustav Höft, Engl. Serien. 1899.

[2]) Max Walter, Zur Methodik des neusprachl. Unterrichts. 2. Aufl. 1912. S. 12 f.

[3]) Vgl. u. a. Max Kleinschmidt. Wissenschaftl. Lehrgang der englischen Sprache. 1910.

Handlungen sich vornehmlich auf die unteren Stufen beschränken müssen.

§ 5.

Rückwirkung der Reformbewegung auf die amtlichen Stellen. (Die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1892).

Die mannigfachen Wünsche und Vorschläge der Reformfreunde blieben nicht ohne Wirkung auf die amtlichen Stellen der Schulverwaltung. Da das Unterrichtsverfahren durch die amtlichen Lehrpläne geregelt ist, so hatten indes die Vorschläge der Reformer für die der staatlichen Schulaufsicht unterstellten Schulen fast nur theoretischen Wert, solange die amtlichen Bestimmungen auf die Wünsche der Reformer keine Rücksicht nahmen. Etwa um das Jahr 1890 wurden in den meisten deutschen Staaten neue Lehrpläne eingeführt. In Preußen geschah dies für die höheren Knabenschulen im Jahre 1892. Diese Pläne bedeuten einen Erfolg der Reformer insofern, als die Forderungen, wie sie etwa Viëtor aufgestellt hatte, zum großen Teile auch in den Lehrplänen erhoben wurden: entschiedene Berücksichtigung einer reinen Aussprache, Ausbildung der Hör- und Sprechfähigkeit, Beschränkung der Grammatik auf das Regelmäßige und allgemein Gebräuchliche, Befolgung der induktiven Methode, stärkere Betonung der Lektüre, freie Arbeiten neben den Übersetzungen. Die Grundlage für Grammatik und Lektüre, für mündliche und schriftliche Übungen sollte das methodisch angelegte Elementar- und Lesebuch bilden. Der Anschauungsunterricht und weitergehende Theorien — wie etwa Gouin — waren nicht erwähnt. Gefordert wurden tägliche Sprechübungen, die sich entweder an Lesestücke oder an Vorkommnisse des täglichen Lebens anschließen sollten. Auf Grund dieser letzten Bestimmung wurden vielfach Versuche mit der Anschauungsmethode und anderen direkten Methoden unternommen.

Die neuen Lehrpläne wirkten ihrerseits wieder auf die psychologische Diskussion. Gewisse Probleme treten von jetzt ab in der öffentlichen Erörterung zurück oder verschwinden ganz. Das deduktive Lehrverfahren mit seinen Einzelvokabeln und Einzelsätzen ohne Zusammenhang ist durch die neuen Pläne beseitigt und findet auch keinen ernsthaften Verteidiger mehr, wenigstens nicht in der Theorie. In der Praxis wurde trotz der umgearbeiteten Lehrbücher, trotz der amtlichen Bestimmungen noch vielfach nach der alten Art unterrichtet, sei es, daß die Lehrer die Sprache selbst nicht genügend

beherrschten, oder nicht in das Wesen der neuen Methode eingedrungen waren. Auch brachten die Lehrpläne den Methodenstreit keineswegs zur Ruhe; sie bewirkten vielmehr eine Spaltung unter den Reformfreunden: ein Teil hält die Bestimmungen der neuen Pläne für ausreichend — wir lernen diese Richtung in der Folge als vermittelnde kennen — während ein anderer Teil, meist Vertreter der direkten Methode, sich durch die neuen Bestimmungen enttäuscht sieht.

Die Forderungen der letztgenannten Richtung enthielten einen sehr berechtigten Kern; aber vieles, was von dieser Seite vorgebracht wurde, schoß über das Ziel hinaus; viele der Forderungen waren unklar und widerspruchsvoll. Das lag zum guten Teile daran, daß die psychologischen Voraussetzungen dieser weitergehenden Forderungen nicht sorgfältig genug durchdacht und an systematischen Beobachtungen nicht geprüft waren. Eine weitere Klärung mancher dieser Fragen bringt das im Jahre 1898 erschienene Buch des badischen Oberschulrats Ernst von Sallwürk, 5 Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen.

§ 6.

Der Satzzusammenhang und die innere Sprachform. (E. v. Sallwürk).

Das eben erwähnte Sallwürksche Buch erörtert die didaktischen Probleme des neusprachlichen Unterrichts von einem neuen und einheitlichen Gesichtspunkte aus, dem der inneren Sprachform.

Der Begriff der inneren Sprachform ist von Wilhelm von Humboldt[1]) entwickelt worden. Er gebraucht den Ausdruck innere Sprachform im Gegensatz zur äußeren Sprachform, unter welcher er die Lautform, den Lautkomplex eines Wortes versteht. Die innere Sprachform verhält sich nach Humboldt zur äußeren etwa wie die Seele zum Leibe; sie stellt die intellektuelle Seite der Sprachtätigkeit dar. In ihr kommen die jedem Volke besonders eigenen Gesetze des Anschauens und Denkens zum Ausdruck. Neben dem Verstande sind Gefühl und Phantasie des Volkes dabei im besonderen Maße wirksam. Jede Sprache zeigt daher einen anderen Bau, eine besondere Struktur.

In völlig klarer und erschöpfender Weise ist der Begriff von Humboldt nicht entwickelt worden; er wollte in ihm „mehr den Hinweis

[1]) Wilhelm v. Humboldt, Werke. III. S. 241 ff. VI. S. 92 ff.

auf eine in der Zukunft zu lösende Aufgabe als einen bereits sicher zu definierenden Begriff geben".[1]) Besonders wichtig schien er ihm für die vergleichende Sprachwissenschaft, namentlich für eine naturgemäße Klassifikation der Sprachen. Bei seinen Arbeiten zur Sprachvergleichung fiel ihm immer wieder in die Augen, wie unzulänglich die logizistische Auffassung vom Wesen der Sprache war.

Diese logizistische Auffassung, die seit Aristoteles im ganzen unbestritten durch das Mittelalter hindurch bis zu Humboldt herrschend gewesen war, sah in den verschiedenen Sprachen nur Unterschiede der äußeren Sprachform. Man nahm an, daß der Begriffs- und Gefühlsgehalt eines Wortes bei allen Völkern, in allen Sprachen im wesentlichen gleich sei. Es seien zwar z. B. die Lautformen Mutter, mère, mother, madre usw. äußerlich verschieden, aber sie repräsentierten denselben Gedanken- und Gefühlskomplex. Denn dieser stamme nicht von außen, sondern aus dem Geiste des Menschen; er müsse daher entsprechend der Gleichwertigkeit und Gleichartigkeit der menschlichen Seelen bei allen Menschen im wesentlichen gleich sein. Die Idee der Allgemeingültigkeit und Ewigkeit der Denkgesetze verband sich dem Mittelalter mit der metaphysisch-religiösen von der gottentsprungenen Wesensgleichheit aller menschlichen Seelen. Durch die äußere Lautform, durch das Wort, wird, so lehrt die logizistische Auffassung weiter, das wahre Wesen der Dinge bezeichnet, und es hängt nur von der größeren oder geringeren logischen Durchbildung des Menschen ab, in welchem Umfange er im Wort das wahre Wesen des Dinges, d. h. seinen begrifflichen oder logischen Wert erfaßt. Die grammatischen und die logischen Kategorien oder Beziehungen mußten nach dieser Auffassung als identisch gelten. Es mußte danach auch ein für alle Sprachen gemeinsames grammatisches System geben. Als die Idealgrammatik wurde die der lateinischen Sprache angesehen; „sie war gleichsam geoffenbarte Vernunft."[2])

Für die sprachliche Didaktik ergab sich aus dieser logizistischen Auffassung die auch heute noch bei Nichtpsychologen verbreitete Ansicht, daß die Spracherlernung rein oder vorwiegend Sache des mechanischen Gedächtnisses sei, daß man eine fremde Sprache gebrauchen könne, sobald man alle Vokabeln dieser Sprache kennt. Die Abweichungen im Sprachbau lehrt die Grammatik; sie müsse

[1]) Wundt, Sprache II, S. 139.

[2]) Adolf Matthias, Geschichte d. deutschen Unterrichts. 1907.

man schon wegen dieser Abweichungen lernen, in der Hauptsache aber darum, weil sie das Universalmittel für die logische Schulung abgebe (Vgl. § 2 und § 8).

Diese logizistische Auffassung vom Wesen der Sprache und von der Spracherlernung konnte solange unangefochten bleiben, als die Wissenschaft sich nur mit Menschen und Sprachen gleicher oder ähnlicher Kulturen befaßte. Sobald man anfing, die Sprachen primitiver Völker zu untersuchen, wurde es augenfällig, daß die Wörter der primitiven Sprachen nicht den gleichen Bewußtseinsgehalt repräsentierten wie die entsprechenden einer Kultursprache. Für den Bantuneger bedeutet das dem Worte Mutter entsprechende Wort nicht entfernt die gleichen Zusammenhänge, namentlich des Gefühls, wie für den Kulturmenschen.

Der Begriff der inneren Sprachform wurde zunächst angewandt in der vergleichenden Sprachforschung und in der Völkerpsychologie. Bei diesen Untersuchungen wurde der Begriff modifiziert und anders formuliert, bald enger und bald weiter gefaßt. Es würde über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen, seine Wandlungen im einzelnen zu erörtern. Es handelt sich bei diesem Begriff nicht um ein rein sprachpsychologisches Problem, sondern auch um ein solches der allgemeinen, insbesondere der Denkpsychologie.

Im Gegensatze zu der alten, logizistischen Auffassung besagt die Lehre von der inneren Sprachform, daß das Wort die Dinge nicht direkt und nicht als eindeutig bestimmt bezeichnet, sondern daß die gedanken- und gefühlsmäßige Auffassung des Wortes und des sprachlichen Ausdrucks durch den Sprechenden oder Hörenden stets subjektiv modifiziert wird.[1]) Einen allgemeingültigen logischen Kanon der Sprache gibt es nicht. Vielmehr besitzt jedes Volk seinen eigenen Begriffsvorrat und seine eigenartige, begriffliche Formulierung des Gedachten. Das hat seine Ursache zum Teil darin, daß die Bedingungen der Natur und Kultur bei den verschiedenen Völkern verschieden sind. Es bilden sich bei jedem Volke eigene Denkgewohnheiten heraus, besondere Formen des gefühlsmäßigen Erlebens und Wertens. Diese Verschiedenartigkeit der gesamten geistigen Struktur der Sprechenden kommt in der Sprache zum Ausdruck, vornehmlich im Aufbau der Wortformen, in der Unterscheidung der Redeteile, der Gliederung des Satzes und der Ordnung der Satzglieder. Vielfach

[1]) O. Dittrich: Sprachwissenschaft und Psychologie. Germ. Rom. Monatsschrift 1910 S. 616 ff.

sind indes diese Unterschiede zweier Sprachen so fein, daß ein begriffliches Formulieren im einzelnen nicht durchführbar ist. Verschiedenheiten der inneren Sprachform treten aber nicht nur zwischen zwei Völkern hervor, sondern auch innerhalb einer und derselben Volksgenossenschaft. Auch darauf hatte Humboldt sogleich hingewiesen, nachdem ihm der Tatbestand der inneren Sprachform einmal klar geworden war. Es ändert sich die innere Sprachform von Individuum zu Individuum. Daneben lassen sich innerhalb derselben Volksgemeinschaft wieder Gruppen unterscheiden nach Landschaften, Ständen, Beschäftigung, Alter, deren innere Sprachform größere Übereinstimmung zeigt.

Für die pädagogisch-didaktischen Probleme des fremdsprachlichen Unterrichts kommt in erster Linie die innere Sprachform einer ganzen Fremdsprache im Gegensatz zur Muttersprache in Betracht. In diesem Sinne hat zuerst v. Sallwürk[1]) die Bedeutung der inneren Sprachform hervorgehoben. Statt innere Sprachform setzt er durchgängig den Ausdruck „sprachliche Anschauung". Er schlug den Unterschied auch für solche Völker sehr hoch an, die wie Deutsche, Engländer und Franzosen unter ähnlichen Kulturverhältnissen leben. Am Beispiel der deutschen und französischen Sprache weist er den Umfang der Verschiedenheit des näheren nach.

Auch auf die Verschiedenheiten des Tones, auf die Behandlung der Ellipsen, der Flickwörter, der sprachlichen Verlegenheiten bei den verschiedenen Sprachen weist er hin. Namentlich für idiomatisches Sprechen der fremden Sprache ist die Kenntnis ihrer inneren Sprachform Voraussetzung. Ohne diese Kenntnis bleibt das Sprechen stets ein unbeholfenes Übersetzen.

Soll daher die Schule das Sprechen der fremden Sprache lehren, so muß die wichtigste Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts darin bestehen, die innere Sprachform der fremden Sprache dem Schüler anzueignen. Wie kann das geschehen? v. Sallwürk gibt dafür drei Mittel an. 1. Der fremdsprachliche Unterricht muß überall zusammenhängende Texte benutzen (S. 3). 2. Das Verfahren muß vorwiegend mündlich sein (S. 71), 3. der Schüler muß in ausgedehnter Weise selbsttätig sein. (S. 72).

v. Sallwürk lehnt das Einzelwort als zu erlernende Vokabel ab. „Denn das einzelne Wort bedeutet an sich nichts". Erst durch den Zusammenhang, in dem es erscheint, gewinnt es Leben und Be-

[1]) v. Sallwürk, 5 Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen. 1898.

deutung.[1]) Wenn ich 2 und 3 und 5 und 4 zu der Summe 14 zusammenfasse, so behält in dieser Summe jeder Bestandteil seinen eigentümlichen Wert. So ist es aber nicht, wenn Worte zu einem Satze vereinigt werden. Der Satz „Cäsars Heer hat eine Brücke geschlagen" enthält 6 Worte, die in dieser Zusammenfassung anderes bedeuten, als wenn sie für sich allein genannt werden, und doch handelt der Satz von wirklichen Dingen. Kein Wort ist im übertragenen Sinne gebraucht. Was bedeutet z. B. geschlagen oder das Substantiv dieses Verbums, Schlag, für sich allein? Die heftige Berührung eines Gegenstandes durch einen anderen oder einen apoplektischen Anfall oder einen Menschenschlag, einen Baumschlag oder vielleicht einen Schlag im Walde. Wer bloß Wörter lernt, wird die Sprache, der sie angehören, nie verstehen. Der Sinn der Wörter wird durch die Beziehungen bestimmt, in die der Sprechende sie versetzt" (S. 1 ff.).

Die unter 2. und 3. genannten Forderungen berühren sich großenteils mit solchen von Gouin. v. Sallwürk läßt aber den Schüler nur im Geiste tätig sein und reiht diese Tätigkeiten — ohne die Ausführlichkeiten der Gouinschen Serien — am Faden solcher Erlebnisse auf, die durchweg im Anschauungs- und Sprachkreise der Neun- und Zehnjährigen liegen. Es wird ein Haus gebaut und eingerichtet, Hof, Stall und Garten angelegt, dann die Stadt durchwandert; die Handwerker werden bei ihrer Beschäftigung aufgesucht, verschiedene Schüler treten in die Lehre und erzählen, welche Arbeiten sie ausführen müssen; ein anderer muß eine Reise nach Frankreich unternehmen und schildert nun, was er auf dieser Reise sieht und erlebt. Auf diese Weise werden die Schüler mit den „Realien" Frankreichs bekannt gemacht.

K r i t i k: Der Begriff der inneren Sprachform erwies sich auch für die didaktischen Probleme als äußerst fruchtbar. v. Sallwürk hat sich daher mit der Einführung desselben ein unbestreitbares Verdienst erworben. Die psychologischen Grundlagen des Sprachunterrichts erfuhren durch ihn in zweifacher Hinsicht eine Klärung. Zunächst weist er überzeugend nach, daß das Einzelwort in seiner Bedeutung stets mehr oder weniger unbestimmt ist. Das ergibt sich ohne weiteres aus dem Wesen der inneren Sprachform (vgl. Kap. I

[1]) Die fundamentale Bedeutung des Satzzusammenhanges bildet auch in Wundts Sprachpsychologie einen grundsätzlich leitenden, wenngleich nicht überall streng durchgeführten Gedanken. Vgl. Marie Hadlich, Zur Theorie des sprachlichen Bedeutungswandels, Diss. Halle 1914 (Arbeiten zur Entwicklungspsychologie, Bd. I Heft 3, herausgeg. von Felix Krueger).

und 2 bei Sallwürk). Ähnliches gilt vom einzelnen Laute. Für die Didaktik folgt daraus, daß man ebensowenig das einzelne Wort zur Grundlage des Sprachunterrichts machen darf wie den einzelnen Laut zum Ausgangspunkt der phonetischen Unterweisung. Zum zweiten zeigt er, daß die Sprache nicht aus einer Summe von Wörtern besteht, und daß die gesprochenen Worte nicht immer von der Vorstellung der Dinge, die sie bezeichnen, begleitet sind. Diese letztere Auffassung hatte noch die ältere Herbartsche Schule vertreten (vgl. § 2, die Anschauungen Günthers).

v. Sallwürk war von Hause aus selbst Herbartianer; aber immer wieder hebt er namentlich den zweiten Gedanken hervor: „Die Bilder der räumlichen und der sprachlichen Anschauung decken sich durchaus nicht“; (S. 34) „im Geiste hängen die Dinge nicht so zusammen wie in der Natur“ (S. 38). „Die sprachliche Anschauung, die nicht ein bloßes Abbild der Dinge ist und keineswegs die äußere Welt in unserem Geiste abphotographiert . . . . kann nicht mit Linien und Farben geschaffen werden, sondern nur durch Laute. Laute, Worte und Wortkomplexe sind ihr Stoff. Diese mögen wohl die räumliche Anschauung erwecken; aber wir sprechen oft, ohne daß diese Anschauung hinzutritt. Die sprachliche Anschauung nimmt in unserem Geiste ein so großes und wichtiges Gebiet ein, daß sie unserem Denken, sobald es nur über die einfachsten Operationen hinaus geht, Stoff und Form geben muß“.

So gelangt v. Sallwürk dazu, den Vorstellungsmechanismus der älteren Herbartianer in Sachen der sprachlichen Didaktik grundsätzlich zu überwinden. Seine rein psychologischen Darlegungen leiden allerdings darunter, daß er den Begriff der sprachlichen Anschauung (der inneren Sprachform) noch etwas unscharf bestimmt, insbesondere ihn nicht deutlich abgrenzt. Das hängt damit zusammen, daß er die sprachlichen Ausdrucksformen nicht von den zu Grunde liegenden psychischen Vorgängen im Sprechenden scheidet. Auf die Notwendigkeit, zwischen diesen beiden zu trennen, hat Wundt hingewiesen. Nach ihm stehen die Ausdrucksformen nicht im Gegensatz zur inneren Sprachform. Sie gehören vielmehr zur äußeren Sprachform, während man „unter jener nur die psychischen Motive verstehen kann, die diese äußere Sprachform als ihre Wirkung hervorbringen“.[1])

In seinen Folgerungen für die praktische Arbeit des Unterrichts

[1]) Wundt, Sprache II S. 111.

ist v. Sallwürk konservativ und zurückhaltend. Nachdem er die Aneignung der fremden sprachlichen Anschauung als die wichtigste Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts hingestellt hat, erwartet man, daß er fordern würde, die Schüler in ausgedehntem Maße mit den Verhältnissen des fremden Landes bekannt zu machen, daß er Mittel, etwa bildliche, angebe, um die fremde sprachliche Anschauung auf grundlegenden, typischen Sachvorstellungen aufzubauen. Diesen Weg, den andere, z. B. Hausknecht für das Englische, mit großem Erfolge beschreiten, geht v. S. nicht; ja er lehnt ihn ausdrücklich ab. Neben der Erwägung, daß das Sprechen der fremden Sprache Teilaufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts ist, hindert ihn daran auch eine allgemeine Voreingenommenheit gegen den Anschauungsunterricht. Der Gebrauch der Bilder fördert nach seiner Ansicht das „anschauliche Denken" und hindert die Entwicklung der sprachlichen Anschauung. Hier liegt offenbar der psychologische Gedanke zu Grunde, den v. S. sonst nachdrücklich bekämpft: Das Denken könne sich auf irgend einer Stufe seiner Entwicklung bloß in abbildenden Vorstellungen von Dingen bewegen. Auch das weitere Bedenken v. Sallwürks, daß der Gebrauch der Bilder den natürlichen Gang des Sprechens umkehre, scheint mit dieser Auffassung in Verbindung zu stehen.

Zusammenfassend läßt sich die Bedeutung v. Sallwürks für die Didaktik des neusprachlichen Unterrichts etwa so beurteilen: Es war ein fruchtbarer Gedanke, die Probleme der neusprachlichen Didaktik von dem Gesichtspunkte der inneren Sprachform aus zu betrachten. Indessen hat v. Sallwürk weder psychologisch, noch didaktisch alle Folgerungen aus den gewonnenen Einsichten gezogen. Insbesondere hat er den psychologischen Zusammenhang zwischen sprachlicher Anschauung und dem anschaulichen Vorstellen mit seinen starken Wirkungen auf Gefühl und Gedächtnis nicht hinreichend verfolgt.

§ 7.

Ethische und praktische Momente in der Reformbewegung. (Die Lehrpläne von 1901. Die vermittelnde Richtung).

Wie wir am Schlusse des vorigen Paragraphen gesehen haben, hatte v. Sallwürk die Konsequenzen aus der Lehre von der inneren Sprachform in sehr vorsichtiger Weise gezogen. Von anderer Seite ging man indes radikaler vor. Wollte man die fremde Sprache sprechen

wie die Einheimischen, so war ein tiefes Eindringen in die Denkweise des fremden Volkes notwendig. Es mußte also stärkere Betonung des mündlichen Unterrichts und eine weitergehende Kenntnis der Realien gefordert werden, als das nach den bestehenden Lehrplänen möglich war. Man pflegt diejenigen, welche solche Forderungen erhoben, als extreme Reformer zu bezeichnen. Das Lehrziel, das diese extremen Reformer aufstellten, war ein ausgesprochen praktisch-utilitaristisches. Auf dem Wiener Neuphilologentage im Jahre 1898 stellte Prof. G. Wendt für die Realgymnasien und Oberrealschulen folgende Forderungen: Oberstes Ziel des Unterrichts ist die Beherrschung der fremden Sprache; als Unterrichtssprache soll nur die Fremdsprache dienen, — damit fällt das Übersetzen aus der fremden Sprache in die Muttersprache fort —; das Übersetzen aus der Muttersprache und die Grammatik sollen zugunsten der stilistisch-idiomatischen Seite der fremden Sprache noch weiter zurücktreten; die Klassenlektüre hat in erster Linie die Kenntnis des fremden Volkstums zu vermitteln, möglichst unter Verwendung von Bildern.

Diese Vorschläge fordern vielfach zum Widerspruch heraus.[1]) Der früher mehr latente Widerspruch tritt deutlicher an die Öffentlichkeit, als mit den Lehrplänen des Jahres 1901 den Realgymnasien und Oberrealschulen die prinzipielle Gleichberechtigung mit den Gymnasien beschert wird. Im wesentlichen hat diese zunehmende Abneigung zwei Gründe. Einmal stellt sich je länger je mehr heraus, daß nicht jeder Lehrer mit der direkten Methode Erfolge erzielen kann. Sie verlangt nicht nur ein hohes Maß von praktischem Wissen und pädagogischer Gewandtheit, sie stellt auch an die körperliche Widerstandskraft der Lehrenden hohe Anforderungen, da sehr viel gesprochen werden muß.

---

[1]) Vgl. u. a. Winkler, Hat die analytisch-direkte Methode die Lehrerschaft befriedigt? Mährisch-Ostrau 1898.

W. weist besonders darauf hin, daß dem Kinde bei Erlernung einer fremden Sprache der innere Drang fehle, sich aussprechen zu müssen. In der Muttersprache zwingen Gemütsstimmungen, physische Bedürfnisse, wie Hunger und Durst, die unmittelbar an das Kind gerichteten Fragen und Befehle u. ä. zum Sprechen. In der fremden Sprache antwortet das Kind auf Fragen, die für seine persönlichen Angelegenheiten und Bedürfnisse gleichgültig seien. Die Hauptsache bei allem fremdsprachlichen Unterricht sei das Eindringen in den fremden Satzbau. Das werde von der neuen Methode vernachlässigt. Dazu ist zu bemerken, daß die hiermit gekennzeichnete Kluft durch verbesserte Methoden verringert werden kann, wie v. Sallwürk und Walter gezeigt haben.

Ein zweites, gewichtigeres Bedenken gegen die übertriebenen Reformforderungen erblickt man in dem Bevorzugen der praktischen Unterrichtsziele. Man befürchtet, daß in den Oberrealschulen und in den Realgymnasien, besonders seitdem sie den Gymnasien in ihren Berechtigungen gleichgestellt sind, die humanistischen Ziele gegenüber den Gymnasien zu kurz kommen, daß zu viel Fertigkeit und zu wenig Bildung[1]) den Schülern übermittelt werde. Es sind also in erster Linie nicht psychologische Gründe, die jetzt gegen die direkte Methode ins Feld treten, sondern Erwägungen praktischer und zuletzt ethischer Natur. Die Sprechfertigkeit als einzige oder wichtigste Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts zu fordern, erscheint als zu utilitaristische Zielsetzung; sie widerspricht dem Wesen der Schule als allgemeiner Bildungsanstalt und als Vermittlerin einer idealen Lebensauffassung.

Einwände und Bedenken solcher Art werden vielfach von Männern erhoben, die der Reform von Haus aus und in anderen Hinsichten freundlich gegenüber standen. Es handelt sich von jetzt ab — und bis in unsere Tage — um einen Streit zweier Richtungen der Reform, die wir im § 6 als vermittelnde und als direkte Methode bezeichnet haben.

Die v e r m i t t e l n d e M e t h o d e will das Beste des alten synthetischen Verfahrens mit den Vorzügen der analytischen Methode vereinen. Sie stellt das zusammenhängende fremdsprachliche Lesestück in den Mittelpunkt des Unterrichts. Dabei soll die Anordnung der Lesestücke so getroffen sein, daß der Schüler zunächst den Vokabelschatz für die Dinge des täglichen Lebens erwirbt, während der Lesestoff der oberen Stufen ihn in das fremde Land führt, ihn mit Geschichte, Geographie und Literatur, mit den Sitten und Anschauungen des fremden Volkes vertraut macht. „Außerdem sind in das französiche bezw. englische Stück stets eine bestimmte Anzahl Regeln verwebt, so daß im Laufe eines Jahres ein ganz bestimmtes grammatisches Pensum durchgenommen wird".[2])

Die d i r e k t e M e t h o d e dagegen — wir denken an die gemäßigte Richtung, wie sie sich in den letzten Jahren herausgebildet hat und wie sie etwa Walter vertritt — stellt sich dar als eine Kombination des Anschauungsunterrichtes mit Grundsätzen und Anregungen, wie die von Gouin, v. Sallwürk, Hausknecht u. a. gegebenen.

---

[1]) Vgl. Budde, Bildung und Fertigkeit, 1905.

[2]) Thiergen. Methodik des neuphilologischen Unterrichts, 1903, S. 27 ff.

Die methodischen Handgriffe und Maßnahmen der direkten Methode sind im letzten Jahrzehnt besonders durch Walter[1]) zu hoher Vollkommenheit entwickelt worden. Durch die Besprechung von Gegenständen und Bildern, durch das Ausführen von Handlungen, durch dialogische Szenen sucht man Situationen zu schaffen, die dem wirklichen Leben entsprechen und den Schülern Gelegenheit und Veranlassung geben zu naturgemäßer Sprachbetätigung im fremden Idiom. Daneben wird ein Lesebuch benutzt; doch tritt das mündliche Verfahren stärker in den Vordergrund. Der Inhalt des Lesebuches — Lesestücke, Gedichte, Zusammenfassungen des auf Bildern Angeschauten u. ä. — bietet dem Anfangsunterricht nur wenig Vokabeln, die dem Kinde von der mündlichen Behandlung her nicht schon bekannt wären. Auch die Lesestücke werden zuerst durchaus mündlich behandelt, vom Lehrer vorgesprochen, die unbekannten Vokabeln herausgestellt, von den Kindern nachgesprochen und das Stück in Frage und Antwort aufgelöst. Dann schreibt ein Schüler die entwickelten Sätze an die Wandtafel. Nun stellen die Kinder selbst die Fragen, wie es vorher der Lehrer tat. Schließlich wird das Lesestück im Buche gelesen. Schriftliche Übungen zur Einübung der Grammatik schließen sich an.[2]) Die meisten dieser Übungen finden in der fremden Sprache selbst statt (einsprachige Übungen). Der Gebrauch der Muttersprache und die Übersetzungen aus der Fremdsprache werden nach Möglichkeit, doch nicht um jeden Preis, gemieden. So läßt z. B. Walter im Anfangsunterricht die Lesestücke ebenfalls übersetzen, und zwar Wort für Wort, um das Gefühl für fremdsprachliche Wortstellung zu wecken. Auf der Mittel- und Oberstufe wird nicht jeder Text übersetzt, doch werden von Zeit zu Zeit Musterübersetzungen gegeben. Auch dann, wenn der Lehrer eine schwierige Stelle in der fremden Sprache nicht genügend klar machen kann, oder wenn er an der Fähigkeit des Schülers zum genügenden Verstehen zweifelt, findet Übersetzen statt. Dagegen werden die Übersetzungen in die fremde Sprache gemieden. An ihre Stelle treten Niederschriften aus dem Gedächtnis, Diktate, Beantwortung von Fragen, Inhaltsangaben, Beschreibungen von Anschauungsbildern, Gouinsche Übungen u. a. Dazu kommen als schriftliche Arbeiten umfangreiche Wandtafelübungen in der Klasse, die besonders der Einübung der Grammatik dienen. Der systematischen

---

[1]) Vgl. Walter, Zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts. 2. Aufl. 1913.
[2]) Ebenda S. 12 ff.

Aneignung eines reichen Wortschatzes legt die direkte Methode ebenso wie die vermittelnde großes Gewicht bei. Bezüglich der Grammatik befolgt die direkte Methode den Grundsatz, daß der Schüler die grammatischen Formen zunächst unbewußt durch praktische Übung erlernen soll. Erst später werden die Hauptgesetze aus den vorgekommenen Beispielen abgeleitet — also das bisher nicht gesondert Erfaßte zum bewußten geistigen Besitz gemacht — und schließlich in systematischer Ordnung zusammengestellt.

Kritik: Ein prinzipieller Unterschied der beiden Richtungen liegt in der Zielsetzung. Die direkte Methode erstrebt praktisches Wissen und Können in größerem Umfange, die vermittelnde setzt die praktischen Ziele mehr zurück und möchte die formalen Wirkungen des Unterrichts in den Vordergrund rücken. Zu den prinzipiellen Unterschieden tritt noch eine Reihe weiterer Verschiedenheiten der beiden methodischen Richtungen. Die direkte Methode bevorzugt für die Aneignung der Sprache den auditiven Weg, die vermittelnde bevorzugt das Auge. Die direkte Methode verzichtet im Anfang auf das grammatische System, bei der vermittelnden bestimmt die Grammatik den Unterrichtsgang. Die direkte Methode verwendet als Grundlage des Unterrichts größere zusammenhängende Sachgebiete, während jene meist kürzere Lesestücke mit abwechslungsreichem Inhalt benutzt.

Die prinzipiellen Unterschiede der beiden methodischen Richtungen finden ihren Ausdruck in dem Streit um den Wert der formalen Bildung und der Sprechfertigkeit. Diese beiden Streitfragen wollen wir jetzt auf ihre psychologischen Voraussetzungen hin näher ins Auge fassen.

§ 8.

Das Problem der formalen Bildung.

Je länger der Streit um die Methode des neusprachlichen Unterrichts anhält, desto mehr überzeugt man sich von der Notwendigkeit, die psychologischen Grundlagen der verschiedenen Meinungen aufzuhellen. So erklärt sich die Zunahme an psychologischen Untersuchungen der jüngsten Zeit. Um die Wende des Jahrhunderts läßt die prinzipiell anerkannte Gleichberechtigung aller voll entwickelten höheren Knabenschulen den alten Streit um den Wert des neusprachlichen Unterrichts für formale und logische Schulung noch einmal zu großer Heftigkeit aufleben. In fast allen Auseinandersetzungen

zu dieser Frage fällt es auf, daß man sich über die Begriffe formale und logische Bildung auf beiden Seiten nicht klar ist. Diese Unklarheit zeigt sich schon darin, daß die Begriffe formale und logische Bildung oft als gleichbedeutend behandelt werden.[1]) Sie zeigt sich weiter in der Antwort, welche vielfach extreme Reformer auf die Anklagen ihrer Gegner zu geben pflegen. Sie antworten, daß der neusprachliche Unterricht nur praktische Ziele verfolge und überhaupt nicht beanspruche, für formale Bildung irgend einen erheblichen Nutzen zu schaffen. Überhaupt sei „formale Bildung" nur ein inhaltloses Schlagwort.

Als Vertreter dieser radikalen Auffassung sei A. Ohlert genannt. Aus seinen Ausführungen, für die er sich auf die neuere Psychologie, besonders auf Wundt, beruft, heben wir die folgende Stelle hervor:[2]) „Schulung des Denkvermögens, Schulung der Denkkräfte; Stärkung des Geistes; Bildung des Geistes; Veredelung des Geistes; übt die geistigen Kräfte; Schärfung des Verstandes; Zucht des Denkens; wertvolle Denkübung; logische Schulung des Denkens; intellektuelle Weiterentwicklung; Schulung der Urteilskraft. Leider erweisen sich alle diese tönenden Ausdrücke als inhaltsleer, sobald sie mit Hülfe moderner psychologischer Erkenntnis zergliedert werden. Es soll etwas geübt, gestärkt werden. Was denn? Denkkräfte, Geist, geistige Kräfte, Verstand, Denken, Urteilskraft. Alle diese Ausdrücke stammen aus der Rüstkammer der vorwissenschaftlichen Psychologie, und die heutige Pädagogik kann mit ihnen in keiner Weise etwas anfangen . . . . Geübt oder gestärkt werden kann nur die Tätigkeit der Sinne, und als die Fächer, die dazu, unter Voraussetzung einer geschickten Methodik, allein imstande sind, erweisen sich die Naturwissenschaften, die Mathematik, das Zeichnen. Die Übung und Stärkung der Sinne wird durch den fremdsprachlichen Unterricht gar nicht berührt".

Nach dieser Auffassung würde der Wert des neusprachlichen Unterrichts nur praktischer Art sein, und Vorteile für Reisen, Lektüre, Handel wären die einzigen Ergebnisse des französischen und englischen Unterrichts.

Gegen Ohlert — ebenso gegen Keller,[3]) der eine der Ohlertschen Auffassung diametral entgegengesetzte Meinung vertritt — pole-

---

[1]) Vgl. z. B. Viëtor a. a. O. S. 36.

[2]) A. Ohlert, Das Studium der Sprache und die geistige Bildung, 1899, S. 42 ff.

[3]) Keller, Denken und Sprechen und Sprachunterricht, Lörrach 1899.

misiert in einer sorgfältig abwägenden Arbeit August Messer.[1]) Er bezeichnet mit Paulsen als „den wichtigsten Bestandteil der formal logischen Schulung die rasche und sichere Auffassung geistiger Dinge, vor allem die Fähigkeit, verwickelte Probleme und Gedankengänge scharf und klar zu zergliedern und aufzufassen". Eine Ausbildung dieser Fähigkeit sei möglich; sonst müßte ja mit der Übermittlung des Wissensstoffes auch dessen gedankliche Verarbeitung gegeben sein. Der Sprachunterricht, besonders das Übersetzen, sei ein vorzügliches Mittel zur Erreichung dieses Zieles.

Kritik: Mit seiner einseitigen und hinsichtlich der Zielsetzung banausischen Auffassung steht Ohlert keineswegs allein.[2]) Erklärlich ist dieser Radikalismus als Rückschlag gegen die ebenso einseitige, dabei psychologisch unklare, ja phrasenhafte Stellungnahme vieler Lobredner der formalen Bildung. Mit einem Scheine des Rechts konnte sich Ohlert auf die „neuere Psychologie" (auf Herbart und auf die physiologische Psychologie) berufen. Die Psychologie vor Herbart, die Vermögenspsychologie, hatte für jede Gattung geistigen Geschehens ein besonderes Seelenvermögen angenommen. Es galt ihr z. B. das Gedächtnis als die einheitliche Ursache aller Erinnerungen. Wurde das Gedächtnis an irgend einem Stoffe geübt, so mußte der Erfolg dieser Übung allen Gedächtnisbetätigungen zu gute kommen. Diese Auffassung, die sich auf Kant und Hegel berufen durfte, behauptete sich in Philologenkreisen hartnäckig; sie führte zu einer Überschätzung dessen, was man formale Bildung nannte, auf Kosten des positiven Wissens und Könnens. Herbart und seine Schüler behaupten dagegen, daß es ein Gedächtnis als einheitliches Vermögen nicht gibt, sondern viele Arten des Gedächtnisses, „ebensoviele . . . . als es Gruppen von Vorstellungen gibt".[3]) Die Erfahrung lehrt, so sagen sie, daß mit der Übung eines partiellen Gedächtnisses ein anderes keineswegs in gleichem Maße geübt wird; z. B. wird mit der Übung des Wortgedächtnisses eine solche des Sachgedächtnisses nicht erreicht. Eine formale Wirkung des Unterrichts in dem Umfange, wie sie die ältere pädagogische Ansicht angenommen hatte,

[1]) Aug. Messer, Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprachunterricht, 1900.

[2]) Vgl. u. a. Ackermann, Der französische Sprachunterricht in den höheren Mädchenschulen, Zeitschr. f. weibl. Bildung, XI, 175.

[3]) Volkmann, Lehrbuch der Psychologie II S. 463: „Es gibt nicht bloß ein Wort-, Zahlen- und Sachengedächtnis, sondern auch ein Gedächtnis für Rhythmen, Harmonien, Melodien, Gestalten, Formen etc."

ist unmöglich. Diese Auffassung wurde von der physiologischen Psychologie im Hauptergebnis bestätigt, aber anders begründet. Während die Herbartianer gewissermaßen Teilkräfte (die Vorstellungen) als Grundbedingungen des geistigen Geschehens annahmen, die rein psychologischer, z. T. metaphysischer Natur waren, betrachtet die physiologische Psychologie als entscheidenden Bedingungskomplex die Struktur, die chemische Zusammensetzung, mit einem Worte die Beschaffenheit des Gehirns.[1]) An die Stelle psychischer Elemente treten also physiologische. Die physiologische Psychologie beginnt nun seit Wundt die zugehörigen Fragen mit experimentellen Methoden zu bearbeiten. Als Bedingung aller formalen Bildung stellt sich die Übung heraus und als deren tatsächliches Ergebnis Fertigkeit. Um die Wirkungen eines Übungsprozesses wissenschaftlich festzustellen, mußte also jeweils das Verhältnis von Anlage, Übung und Fertigkeit untersucht werden. Die sehr zahlreichen dahin gerichteten Versuche eines Ebbinghaus, Ziehen, Wundt, Meumann, G. E. Müller und ihrer Schüler haben didaktisch eindeutige Ergebnisse noch kaum gezeitigt. Es ist der experimentellen Psychologie bisher nicht gelungen, exakt festzustellen, was ein Übungsprozeß an formal bildenden Wirkungen erzeugt, wie weit er allgemein die dispositionellen Anlagen der Versuchsperson steigert oder modifiziert. Daraus ergibt sich aber keineswegs, daß solche formalen Wirkungen nicht eintreten. Vielmehr beweisen zahlreiche Versuchsreihen, daß in der Tat jede Übung, körperlicher wie geistiger Art neben beabsichtigten Wirkungen, stets noch heterogene Übungseffekte erzeugt. Man pflegt diese Erscheinung als Mitübung zu bezeichnen.[2]) Ohlert ist daher nicht im Rechte, wenn er unter Hinweis auf die physiologische Psychologie die formale Bildung überhaupt leugnet.

Beschränkt man die Voraussetzungen des Seelenlebens nicht auf die Ergebnisse der bisherigen Hirn- und Nervenphysiologie, läßt man vielmehr auch rein psychologische Zusammenhänge als Bedingung der seelischen Entwicklung gelten,[3]) dann müssen die formalen,

[1]) Baerwald. Theorie der Begabung, 1896, S. 13.

[2]) Vgl. Wundt. Physiologische Psychologie. 6. Aufl. III, 539 ff., 593 ff. und das mit der Mitübung zusammenhängende Prinzip der Heterogonie der Zwecke. Ebenda S. 721 und 764 ff.

[3]) Auch Wundt beschränkt sich nicht, wie Ohlert zu glauben scheint, auf physiologische Voraussetzungen. Er nimmt vielmehr auf Grund des Parallelismusprinzips neben diesen gewisse Grundrichtungen der Apperzeption als psychische Bedingungen der seelischen Entwicklung an. Näheres s. bei Seidemann. Die modernen psychologischen Systeme und ihre Bedeutung für die Pädagogik, 1912, S. 30 ff.

d. h. die qualitativ übergreifenden Wirkungen der Übung noch umfassender und mannigfaltiger gedacht werden als nach der rein physiologischen Deutung der Tatsachen. Wenngleich die exakten und daher notwendig eng begrenzten Untersuchungen im einzelnen noch sehr zahlreiche Fragen übrig lassen, so ist doch die wissenschaftliche Psychologie mit Erfolg bemüht, den vieldeutigen Begriff der formalen Bildung schärfer und gegliederter zu bestimmen. Darüber kann jedenfalls kein Zweifel mehr obwalten, daß jeder Übungsprozeß im Sinne der Mitübung auf zahlreiche funktional-benachbarte Gebiete des psychischen Geschehens übergreift.

Freilich hat die theoretische Untersuchung dieser Frage vielfach den Anschluß — sozusagen — noch nicht erreicht an die Erfahrungen und Bedürfnisse der unterrichtlichen Praxis hinsichtlich der komplexen und insbesondere der produktiven geistigen Funktionen. Bei dieser Lage der Dinge ist wechselseitige Hilfe und ein Zusammenwirken der experimentellen mit der direkten Beobachtung nötig. Von solchen Erwägungen ausgehend, hat Bruno Eggert[1]) in seinem jüngsten Buche einen beachtenswerten Versuch unternommen, den funktionellen Zusammenhang speziell der sprachlichen Übungen weiter aufzuklären. Von seinen Ergebnissen kommen für unser Problem vornehmlich die folgenden in Betracht: 1. „Alle Sprachübungen sind zusammengesetzte Übungstätigkeiten und bestehen aus Teilfunktionen, die nicht auf eine einzelne Form der Sprachübung beschränkt sind, sondern in wechselndem Zusammenhang bei verschiedenen Formen wiederkehren" (S. 54). „Allen Formen gemeinsam sind die Auffassung der Sprachbedeutung und der äußeren Wort- oder Satzform". 2. „In der Übungsgemeinschaft zwischen Wortform und Wortbedeutung bilden die Gefühlselemente der Wortbedeutung durch ihre Verbindung mit dem Klangbild die wichtigste Stütze für die Verbindung zwischen Wortform und Wortbedeutung". 3. „Aus dem allgemeinen Gesetze der Mitübung ergeben sich als besondere Übungsgesetze die beiden Forderungen, daß alle Formen der Sprachbetätigung mit Sprechübungen zu verbinden sind, und daß bei der Vermittlung der Sprachbedeutung deren Gefühlselemente zum Bewußtsein gebracht werden" (S. 68). 4. „Das Übersetzen beruht auf einer sehr verwickelten Kombination von Vorstellungen . . . .; werden durch geeignete Mittel dem Schüler beim Übersetzen die Wort- und Satzbedeutungen beider Sprachen lebendig im Bewußtsein erhalten.

[1]) B. Eggert, Übungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht. 1911.

so erkennt er aus ihrem Vergleich einen Unterschied der beiden Sprachen in der Auffassung und Verbindung von Vorstellungen, und er lernt den Gebrauch der Wortformen sowie der grammatischen, syntaktischen und stilistischen Gesetze einer jeden Sprache aus einer Eigenart des Vorstellens verstehen, die jeder Sprache ein besonderes Gepräge verleiht. Mit der Erkenntnis dieser Eigenart und mit dem Einleben in die Denkgewohnheiten einer fremden Sprache vollzieht der Schüler eine Neubildung und eine Neugliederung von Vorstellungsgruppen, die als ein formaler Übungserfolg des Übersetzens bezeichnet werden kann" (S. 51—52).

Diese Auffassung von der formalen Bildung in ihrer Bedeutung für die Sprachpädagogik kommt nach unserem Dafürhalten dem gegenwärtigen Stande psychologischer Erkenntnis viel näher als die negative von Ohlert. Sie bleibt gleichweit entfernt von der abstrakten Übertreibung des formalen Prinzips, die der Übersetzungsmethode zu Grunde lag, wie von dem anderen Extrem, das nur eine Übung der Sinnestätigkeiten gelten ließ.

Was die logische Bildung betrifft, die man als eine besondere Art der formalen ansehen kann, so gehen auch in dieser Frage die Meinungen um deswillen so weit auseinander, weil der Begriff „logisch" so vieldeutig ist. Während der eine logisch als folgerichtig bezeichnet in dem Sinne, wie das Wort im Alltagsleben gebraucht wird, denkt der andere an die geistigen Tätigkeiten überhaupt, mit denen es die Wissenschaft der Logik zu tun hat. Selbst als wissenschaftlicher Terminus ist ja Logik noch vieldeutig genug. Manche Philosophen verstehen darunter nur die Theorie der reinen wissenschaftlichen Erkenntnis — als unabhängig von psychologischen und metaphysischen Voraussetzungen (Kant, Husserl); andere dagegen durchsetzen logisch sehr stark mit Psychologie (Theod. Lipps vollends sieht die Logik als einen Teil der Psychologie an); wieder andere (Wundt, Krueger) ziehen grundsätzlich auch das vorwissenschaftliche Denken und die psychologischen Notwendigkeiten der Entwicklung des Denkens in den Kreis der Betrachtung.

Nur dann kann die Bedeutung des neusprachlichen Unterrichts für logische Schulung in Frage gestellt werden, wenn Logik im Sinne der reinen Logik gefaßt wird. Dahin neigt z. B. Ohlert,[1]) wenn er die Denkoperationen in psychologische, d. h. naturwüchsige, unbewußte und in logische, d. h. wissenschaftliche, bewußte scheidet. Nach

[1]) A. Ohlert, a. a. O. S. 13 ff.

seiner Auffassung ist logisches Denken = wissenschaftlichem Denken; die Denkvorgänge, wie sie im Schulunterrichte vorkommen, beruhen auf psychologischen Gesetzen. „Erst wenn die psychologischen Begriffe, Urteile und Schlüsse die Merkmale der Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit an sich tragen, wenn ferner ihre Notwendigkeit von dem denkenden Subjekte mit Bewußtsein erfaßt wird, werden sie zu logischen Gebilden". Daher, so folgert Ohlert, kommt der Sprachunterricht für die logische Bildung nicht in Betracht. Für logische Schulung kann nur ein spezieller Unterricht in der Wissenschaftstheorie oder in der formalen Logik von Wert sein. Diese Gedanken Ohlerts sind in ihrer Einseitigkeit klar und konsequent; für die Pädagogik aber sind sie unfruchtbar.

Fassen wir dagegen den Begriff der Logik im weiteren Sinne, beziehen wir auch das vorwissenschaftliche Denken und damit die Entwicklung des Denkens in die Logik ein, so müssen wir den Wert des neusprachlichen Unterrichts wie alles Sprachunterrichts für die logische Bildung sehr hoch anschlagen. Eine scharfe Grenzlinie zwischen Denken und Sprechen läßt sich nach dieser Auffassung nicht ziehen. Die Sprache ist die wichtigste Ausdruckserscheinung des Denkens, und wie das Denken auf die Sprache, so wirkt die Sprache auf das Denken zurück. Durch den Einfluß der Sprache wird das gesamte Denken, das sich aus gefühlsmäßigem, daher augenblicksbestimmtem und zusammenhangslosem geistigen Erleben zum wertbestimmten, zusammenhangsvollen Erleben entwickelt, gegliedert und geformt. In dieser Richtung kann aber der gesamte Sprachunterricht, nicht nur Grammatik und Übersetzung, die Entwicklung des Denkens fördernd beeinflussen. Denn durch die beim Sprachunterricht ins Spiel tretenden geistigen Verrichtungen und Übungen des Schülers findet ein Unterscheiden, Vergleichen, Beziehen und Ordnen der seelischen Inhalte statt. Alle diese Tätigkeiten können daher in den Dienst einer logischen Bildung gezogen werden. Überdies geht aus dem Wesen der inneren Sprachform hervor, daß jede Beherrschung einer Fremdsprache die logischen Beziehungsfunktionen als solche dispositionell verstärkt.

Wir können zusammenfassend folgendes feststellen: Der Wert der formalen Bildung wurde unter der Annahme von allgemeinen Kräften und Vermögen überschätzt, weil solange der Begriff der formalen Bildung nicht analysiert war und daher ungenau und schief bestimmt wurde. Aber ebenso unhaltbar ist die entgegengesetzte Auffassung, wonach nur sinnlich-peripherische Anlagen geübt werden

konnten oder ein Übungsvorgang nur die qualitativ in seiner eigenen Richtung liegende Fertigkeit verstärkte. Vielmehr geht jede Übung in ihrer Wirkung über die jeweils speziell eingeübten Leistungen hinaus.

Der Wert des neusprachlichen Unterrichts für die logische Bildung steht außer allem Zweifel, wenn der Begriff des Logischen weiter gefaßt wird als im Sinne formaler Logik oder wissenschaftstheoretischer Besinnung. In der Frage nach dem Wert der verschiedenen Unterrichtsmethoden für die logische und für die formale Bildung ist der Gegensatz der Meinungen nicht unversöhnbar. Alle sprachlichen Betätigungen erzeugen formale Wirkungen und können für die Schulung des Denkens fruchtbar gemacht werden. Der systematische Grammatikunterricht wurde in dieser Hinsicht vielfach überschätzt. Das beruhte auf oberflächlicher psychologischer Analyse der ins Spiel tretenden psychischen Vorgänge, und schließlich auf der alten logizistisch einseitigen Sprachtheorie. Ihre Vertreter verwechseln logisches Wissen und logisches Können. Sie übersehen, daß eine Schulung der logischen Fähigkeiten des Schülers stattfinden kann, ohne daß er um die logischen Regeln und Begriffe zu wissen braucht.

§ 9.

Die Frage nach dem Wert des Sprechens und der Sprechfertigkeit.

Mit der Sorge um die Gleichwertigkeit der von den verschiedenen Schularten übermittelten Bildung hängt auch zusammen die Frage nach der Berechtigung der fremdsprachlichen Sprechübungen und nach dem Werte der Sprechfertigkeit. Um die Wende des Jahrhunderts macht sich deutlich ein Rückschlag gegen die ursprüngliche Auffassung der Reformfreunde geltend. Es mehren sich die Stimmen, die in der Pflege des mündlichen Unterrichts eine Gefahr sehen.[1])

In der Tat hatte man in vielen Schulen, namentlich in den Realanstalten das praktische Sprechen zu einseitig betont. Es lag nun aber die Gefahr nahe, daß man wieder in das andere Extrem verfiel und das Sprechen vernachlässigte. Diese Gefahr war um so größer, als fast allgemein die Auffassung herrschte, die fremdsprachlichen Sprechübungen seien nur oder doch vorwiegend von praktischem Werte. Dem gegenüber weist Eggert[2]) auf den formal bildenden Wert

[1]) Waag, Wie übermitteln die neusprachlichen Schulen eine den altsprachlichen gleichwertige Allgemeinbildung? N. Spr. 1904.

[2]) B. Eggert, Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts, Berlin 1904.

des Sprechens hin. Er versucht den Nachweis zu führen, daß das gesprochene Wort der fremden Sprache, insbesondere das Klangbild, den Ausgangspunkt des neusprachlichen Unterrichts bilden, und Sprechen, auch wenn es nicht Selbstzweck sein soll, die vorzüglichste Form der Übung bleiben müsse; denn von hier aus seien alle anderen Formen der sprachlichen Betätigung am leichtesten zu vermitteln. Eggert beruft sich für diese seine Ansicht auf Wundt, der auf Grund pathologischer Beobachtung besonders bei zentralen Sprachstörungen und auf Grund psychologischer Experimente ein Schema der Wortvorstellung[1]) aufgestellt hat. Nach diesem Schema sind die akustischen Elemente der Regel nach der herrschende Bestandteil in der Wortvorstellung der Muttersprache. Da nun für die fremde Sprache dieselben Formen der Sprachbeherrschung zu erstreben sind wie für die Muttersprache, so muß auch im fremdsprachlichen Unterrichte, so folgert Eggert, Sprechen den Ausgangspunkt und die vorzüglichste Übung bilden.

Ein weiteres Argument für den Vorrang des Sprechens und der mündlichen Betätigung im Unterricht leitet Eggert ebenfalls aus dem Wundtschen Schema her: Die Verbindung der akustischen Elemente mit den Gefühlselementen der Wortvorstellung ist sehr stark, während die Verbindung dieser letzteren mit den optischen Elementen auffallend schwach ist. Durch den mündlichen Unterricht wird also der Gefühlswert des fremdsprachlichen Wortes dem Schüler viel leichter erschlossen als durch den auf das Buch gestellten Unterricht. Wiederholt hat Eggert hingewiesen auf die Bedeutung des gesprochenen Wortes für die Gefühlsseite der Sprache und auf die Notwendigkeit, das Gefühl bei der Spracherlernung stärker zu benutzen. Das gesprochene Wort wirkt ganz anders auf das Gefühl als das stumm gelesene. „Die individuelle Bedeutung des Wortes, die Gefühle der Lust und Unlust, der Zu- oder Abneigung, die der Sprechende mit ihr verbindet, die Art des Interesses, mit dem er sie auffaßt, der Grad der Aufmerksamkeit, den er ihr zuwendet, kurz, der ganze Inbegriff seiner persönlichen Beziehungen zum Inhalt der Wortbedeutung, die uns erst eigentlich sagen, was er mit dem Worte meint: Das alles liegt für den Hörenden nur im Klange des gesprochenen Wortes. Im Klang der Sprache äußern sich die begleitenden Gefühle durch dieselben Momente, welche bei der Musik gefühlserregend wirken“.[2])

[1]) Wundt, Sprache I, S. 519 und Eggert a. a. O. S. 41.

[2]) Eggert, Der psychologische Zusammenhang S. 53.

Wie bei Eggert, so treten auch in anderen Arbeiten zur Didaktik des sprachlichen Unterrichts neue fruchtbare Fragestellungen hervor. Das ist z. T. eine Folge des großen Aufschwunges der Sprachpsychologie, welche Wissenschaft besonders durch Wundts „Völkerpsychologie" mächtige Antriebe erhalten hat. In den beiden ersten Bänden dieses Werkes hatte Wundt alle Hauptprobleme der Sprachwissenschaft psychologischen Gesetzen des Gefühlsausdrucks und der assoziativ-apperzeptiven Vorstellungsgliederung unterworfen. Eine große Zahl sprachwissenschaftlicher Untersuchungen folgt den von Wundt eingeschlagenen Bahnen, und bemüht sich, die psychologischen Zusammenhänge der fraglichen Vorgänge genauer zu erforschen. So kommt man vielfach auch von linguistischen Untersuchungen aus zu sprachpsychologischen und von diesen zu sprachpädagogischen Problemen.

Dahin gehört Nausesters Arbeit „Denken, Sprechen und Lehren". Nausester geht aus von dem bedeutenden Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Für die mündliche Rede sind die Flexionsformen nicht durchaus notwendige Bestandteile des Gedankenausdrucks, sondern mehr ein Ornament der Sprache. Durch Mienen und Gesten, durch die gegebene Situation, durch die den Redenden gemeinsamen unbewußten Begleitvorstellungen wird vieles ohne Worte zum Ausdruck gebracht. Das Kind verwendet wie das Volk in seiner Sprache wenig grammatische Formen und begnügt sich großenteils mit Wortstämmen. Daher ist die Sprache des Kindes wie des Volkes anschaulich, natürlich und lebendig. Für die Didaktik wäre aus diesen Gedanken zu folgern: Den Sprechübungen, die sich an Lesestücke, namentlich an solche historischen und literarischen Inhalts anschließen, mangelt die natürliche Form der gesprochenen Sprache. Ferner: der jeweilige psychische Gesamtzustand des Sprechenden und der Inhalt des Gesprochenen beeinflussen den sprachlichen Ausdruck besonders in Bezug auf Klangfarbe, Sprachmelodie, Klangstärke, Zeitdauer, Tonhöhe usw. in hohem Maße. Diese sprachlichen Erscheinungen kommen in natürlicher Weise zur Geltung nur dann, wenn man unbefangen und frei spricht.[1])

In engem Zusammenhang mit der Frage nach Wert, Umfang und Art der Sprechübung stehen auch die Untersuchungen, die das Verhältnis von Denken und Sprechen zum Gegenstande haben.

[1]) Genaueres zu diesen sprachpsychologischen Fragen findet sich bei Felix Krueger, Beziehungen der experimentellen Phonetik zur Psychologie. 1907. Die Arbeit geht historisch auf die Entwicklung der psychologischen Fragestellung ein.

Mit diesem Problem beschäftigt sich Ganzmann,[1]) der u. a. die Frage beantworten wollte, wie weit sind Worte und Sätze von anschaulichen Vorstellungen begleitet? Diese Frage interessiert auch die Denkpsychologie sehr lebhaft, wie die Versuche von Bühler,[2]) Koffka,[3]) Watt[4]) u. a. beweisen. Die experimentellen Untersuchungen dieser Psychologen lassen sich für pädagogische Schlüsse unmittelbar nicht verwenden, weil als Versuchspersonen ausschließlich gebildete Erwachsene Verwendung fanden. Aber methodisch lehren die Versuche, daß nur mit Hilfe des Experiments die Frage stetig gefördert werden kann. Sie zeigen u. a., daß die individuellen Verschiedenheiten sehr groß sind. Aus diesem Grunde können auch die an und für sich wertvollen Darlegungen Ganzmanns, die sich großenteils auf Selbstbeobachtung stützen, nur individuelle Geltung beanspruchen.

Kritik: Es muß als Verdienst Eggerts hingestellt werden, daß er nachdrücklich auch auf den formalen Wert des Sprechens für die fremdsprachliche Bildung, wie für die Bildung überhaupt, hingewiesen hat. Dieser Hinweis war und ist eine Notwendigkeit. Denn die Anschauung, daß die Sprechübungen in der fremden Sprache nur praktischen Wert besäßen, ist weit verbreitet. Mit der Erkenntnis, daß das Sprechen fremder Sprachen nicht um des Parlierens willen, sondern seines hohen formalen Wertes wegen in die Schule gehört, ist ein Weg angedeutet, auf dem die beiden divergierenden Richtungen der sprachlichen Didaktik in der Frage der Sprechübungen zusammenkommen können. Auch der Hinweis auf die Bedeutung des Gefühls für die Spracherlernung war sehr wichtig. Die Begründung, die Eggert für die beiden genannten Behauptungen gegeben hat, findet Baumann[5]) allerdings nicht ausreichend. Er weist darauf hin, daß Wundts Schema nicht vollständig ist. Es fehlen darin diejenigen optischen Vorstellungen, welche die akustischen begleiten, wenn der Hörende den Sprechenden sieht. Diese spielen im ersten fremdsprachlichen Unterricht eine große Rolle. Der Einwand scheint in der Tat nicht ganz unberechtigt. Mag indessen die Art der Begründung nicht ausreichend sein, so ist der von Eggert angedeutete

[1]) Ganzmann, Über Sprach- und Sachvorstellungen. 1901.

[2]) Bühler, Über Gedanken, Archiv f. d. ges. Psychologie, IX. 1906.

[3]) Koffka, Analyse der Vorstellungen und ihrer Gesetze. 1912.

[4]) Watt, Experiment. Beiträge zu einer Theorie des Denkens. Archiv f. d. ges. Psychologie, IV, 1905.

[5]) Baumann, Sprachpsychologie und Sprachunterricht. Halle 1905. S. 177 ff.

Zusammenhang von Gefühl und Sprache doch vorhanden. Das wird schon durch die unmittelbare Erfahrung auf mannigfaltigste Weise erwiesen. Baumann tadelt weiter an Eggert, daß er von psychologischen Elementen ausgehend und aus psychologischen Erwägungen heraus ein didaktisches Lehrgebäude konstruieren will.[1]) Er fordert stärkere Beachtung der praktischen Erfahrungen.[2]) Darum aber bleiben Eggerts Verdienste ungeschmälert. Wie in den beiden hier hervorgehobenen Fragen, so bemüht sich Eggert überall, das praktisch und psychologisch Wertvolle der Reformbestrebungen herauszuarbeiten. Unter denen, die zur neusprachlichen Didaktik in neuerer Zeit das Wort genommen haben, ist er derjenige, der die psychologische Betrachtung der Sprache im Sinne Wundts für die Didaktik am entschiedensten fruchtbar macht.

Im übrigen haben die didaktischen Diskussionen über die Sprechübungen in fremden Sprachen noch immer zu geringe Fühlung mit der wissenschaftlichen Psychologie. Selbst bei Eggert und bei Flagstad[2]) fehlt z. B. noch die gebührende Rücksicht auf die seelische Entwicklung des Schülers und auf die spezielle Kinderpsychologie. Andererseits beginnen aber auch die konservativsten Pädagogen einzusehen, daß überall zwischen Denken, Sprechen und Sprachunterricht engere psychologische Beziehungen bestehen, als man früher annahm. Die Folge dieser Einsicht ist eine objektivere Prüfung der Reformgedanken und eine Annäherung auch von dieser Seite her.

[1]) Ebenda S. 132.

[2]) Die Notwendigkeit eingehender psychologischer Analyse betont dagegen das jüngste der Bücher, das die psychologischen Fragen des fremdsprachlichen Unterrichts behandelt: Flagstad, Psychologie der Sprachpädagogik. Mit einigen Kürzungen und Änderungen vom Verfasser aus dem Dänischen übersetzt, Leipzig, 1913.

Flagstad behandelt in drei großen Abschnitten — die Wortvorstellung, Aufbau der Sprache als Ausdruck eines geistigen Inhalts, Beziehungen der Sprache zum Ganzen des Seelenlebens — die wichtigsten aktuellen Probleme der Sprachpsychologie. In Anlehnung an die Psychologie Harald Höffdings untersucht und kritisiert er sowohl die allgemeinen sprachpsychologischen Theorien wie auch die einzelnen Arbeiten, welche sich speziell mit den sprachpsychologischen Fragen des fremdsprachlichen Unterrichts befassen. Dem Gefühl und dem Willen räumt er eine größere Bedeutung ein, als es die bisherigen Untersuchungen getan haben, betont aber, wie auch wir es tun, überall den Zusammenhang der Bewußtseinsvorgänge und das funktionelle Zusammenwirken der Bewußtseinselemente. Für seine pädagogischen Ansichten beruft er sich zum größten Teil auf seine eigenen unterrichtlichen Erfahrungen. — Da das Werk erst in unsere Hände kam, als die vorliegende Arbeit bereits abgeschlossen war, so war ein Eingehen auf Einzelheiten nicht mehr möglich.

§ 10.

Die Ergebnisse der historisch-kritischen Untersuchung in kurzer Zusammenfassung.

Die Forderungen der Reformer richteten sich auf zweierlei: einmal auf Lehrziel und Lehraufgabe, zum anderen auf die Lehrmethoden. Das Ziel des neusprachlichen Unterrichts war von der älteren Schule einseitig nach der formalen Seite hin normiert worden. Bei der stetig fortschreitenden Entwicklung der internationalen Beziehungen mußte es als welt- und lebensfremde Auffassung erscheinen, wenn man die neueren Sprachen jahrelang in den Schulen lehren wollte, ohne jede Rücksicht auf praktische Verwertbarkeit. Wir müssen es der Reform als Verdienst anrechnen, daß sie darin Wandel geschaffen hat. Aber sehr bald schossen die Reformer über das Ziel hinaus, indem sie ihrerseits wieder die praktische Seite des Sprachunterrichts einseitig in den Vordergrund rückten und die Forderung, „fürs Leben zu lernen“ zu eng faßten, indem sie bloß auf die unmittelbare Verwendungsmöglichkeit, auf den „Marktwert“ des Gelernten sahen. Es hat ziemlich lange gedauert, bis man erkannte, daß nicht Einseitigkeit, sondern Einheitlichkeit des Zieles erstrebt werden und daß der Gegensatz materiell: ideell oder praktisch: formal überwunden werden müsse.

Für die Gegenwart darf man feststellen, daß in den Kreisen der Schulverwaltung, wie bei der großen Mehrzahl der neuphilologischen Lehrer ein einheitliches Lehrziel gefordert wird. Aber diese Einheitlichkeit wird meist mechanisch gedacht in dem Sinne, daß der neusprachliche Unterricht sowohl ideelle wie materielle, formale wie praktische Ziele neben einander verfolgen müsse. Es muß aber gefordert werden, daß aus diesem Nebeneinander ein organisch-einheitliches Miteinander werde. Ein solches Ziel aufzustellen wird möglich sein, wenn das Verhältnis von Übung und Mitübung für die verschiedenen Stufen genauer erkannt wird. Dafür wieder ist eine vertiefte genetisch-psychologische Untersuchung Voraussetzung.

Von den Lehrzielen sind die Lehrmethoden abhängig. Auch hier finden wir zunächst zwei gegensätzliche Ansichten. Das Lehrverfahren der Übersetzungsmethode war einseitig intellektualistisch. Dem Schüler wurden ohne sinnvollen Zusammenhang einzelne Vokabeln, einzelne Sätze dargeboten. Eine unmittelbare und zusammenhangsvolle Wirkung auf das Gefühl und auf den Willen konnten diese Stoffe nicht ausüben. Auch hier, auf dem Gebiete der

Lehrmethode, hat die Reform segensreich gewirkt. Sie machte sich frei von den Einflüssen der rationalistischen und der atomistischen Psychologie, indem sie überall das Ausgehen vom sprachlichen Zusammenhang forderte und ein zusammenhangvolles Sprachganze in den Mittelpunkt des Unterrichts stellte. Mit diesem Verfahren kamen im Sprachunterricht die Gefühlsfaktoren mehr zu ihrem Rechte; denn die seelische Aufnahme eines größeren Komplexes ist gleichbedeutend mit einem Gefühlserlebnis (vgl. § 12). Das Gefühl stellt schon einen hohen Eigenwert für das seelische Erleben dar; es führt aber weiterhin zu stärkeren Willensäußerungen. Der gesetzmäßige Zusammenhang zwischen Gefühl und Wille zeigt sich z. B. in dem Verhältnis von rezeptivem Erleben und motorischer Reaktion. Je stärker die emotionale Wirkung bei der Aufnahme eines neuen geistigen Inhalts ist, desto stärker ist auch der Drang nach Betätigung. Die Reform hat diesem Tatbestande Rechnung getragen durch Einführung solcher Betätigungsformen, die dem Schüler mehr aktive Teilnahme am Unterrichte ermöglichten. Von diesen Betätigungsformen sind zu allgemeiner Anerkennung gekommen die Sprechübungen, die Behandlung eines Stoffes in Frage und Antwort, die Umformung, das Diktat. Mit dem Ausgehen von einem geschlossenen einheitlichen Ganzen war weiterhin das analytische Lehrverfahren Notwendigkeit geworden, während die Einführung der Sprechübungen die phonetische Unterweisung mit sich brachte.

Diese angeführten Neuerungen, die sich bisher als wertvoll und haltbar erwiesen haben, wurden fast ohne Ausnahme gewonnen nicht auf Grund psychologischer Erwägungen, sondern unmittelbar aus der Unterrichtsarbeit heraus. Aber weil bei der Bestimmung der Forderungen und bei der Wahl der unterrichtlichen Hilfsmittel die psychologische Orientierung zunächst fehlte, so ging man auch hier vielfach zu weit und kam zu allerlei Irrtümern und Extravaganzen. Dahin gehört z. B., daß man bei Beginn der Reform forderte, die fremde Sprache sollte erlernt werden, wie man die Muttersprache erlernt. Zur Aufklärung dieses Irrtums haben die psychologischen Untersuchungen besonders beigetragen. Jede neue psychologische Arbeit wies das Irrige dieser Auffassung überzeugender nach, obwohl fast alle psychologischen Untersuchungen zur Didaktik des neusprachlichen Unterrichts von Reformern geschrieben sind. So kommt schließlich Eggert[1]) zu der folgenden Auffassung von der

[1]) Eggert, Der psychologische Zusammenhang S. 7.

„natürlichen“ Methode: Die fremde Sprache kann nicht wie die Muttersprache erlernt werden. Wenn man im Beginn der Reformbewegung nicht nur das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts nach der Form des muttersprachlichen Könnens, sondern auch die methodischen Mittel zur Erstrebung dieses Zieles aus dem Vorgange bei der natürlichen Erlernung der Muttersprache bestimmen wollte, so war das ein Irrtum. Die Natürlichkeit des fremdsprachlichen Unterrichts kann nur so verstanden werden, daß dieser dem „allgemeinen Gange und dem Stande der geistigen Entwicklung des Schülers entspricht und auf denselben physiologischen und psychologischen Grundlagen beruht wie die gleichzeitige Ausbildung der natürlichen Sprachfähigkeiten auf dem Gebiete der Muttersprache“.

Eggert trifft mit dem Hinweis auf die Entwicklung des Schülers den Gedanken, der dunkel allem diesem Ringen um die „natürliche“ Methode zu Grunde liegt. Wenn auch die Reform den Entwicklungsgedanken hervorgekehrt hat, so ist sie doch fern davon, ihn für die didaktische Gestaltung des neusprachlichen Unterrichts mit zielbewußter Klarheit und Bestimmtheit fruchtbar zu machen. Wie die Übersetzungsmethode nur das intellektuelle Ziel des Unterrichts und höchstens die intellektuelle Entwicklung sah, so hat auch die Reform wohl für den Anfangsunterricht ein geeignetes Unterrichtsverfahren gefunden, aber dieses gleiche Verfahren oft auch für die Mittel- und Oberstufe angewandt, ohne genügend zu beachten, daß die geistige Entwicklung des Schülers hier etwas anderes verlangt. Wie für das Ziel, so muß auch für die Lehrmethode an Stelle der Einseitigkeit eine gewisse Einheitlichkeit treten. Aber nicht in der Weise, wie es die vermittelnde Richtung tut, die auf allen Stufen verschiedenartige Ziele nebeneinander verfolgt. Die Einheitlichkeit der Methode könnte etwa darin bestehen, daß für die Unterstufe Sprechen, für die Mittelstufe Grammatik, für die Oberstufe die Lektüre das einheitliche Ziel bildete, und alle methodischen Handgriffe der Erreichung dieses Zieles dienten (vgl. § 20). Für die Bestimmung dieser Aufgabe ist wiederum die genauere Kenntnis der jeweiligen Entwicklungsrichtung des Schülers notwendig.

Bisher haben die herrschenden psychologischen Theorien den Gedanken der Entwicklung nicht genügend beachtet. Erst durch die Kinderpsychologie, durch die experimentellen Untersuchungen der jüngsten Zeit und durch die soziale Entwicklungspsychologie sind die Gesetze der geistigen Entwicklung deutlicher erkannt worden. Aus diesen Untersuchungen ist recht klar geworden, wie groß die

Verschiedenheiten in den Formen des seelischen Erlebens beim Kinde und beim Erwachsenen sind.

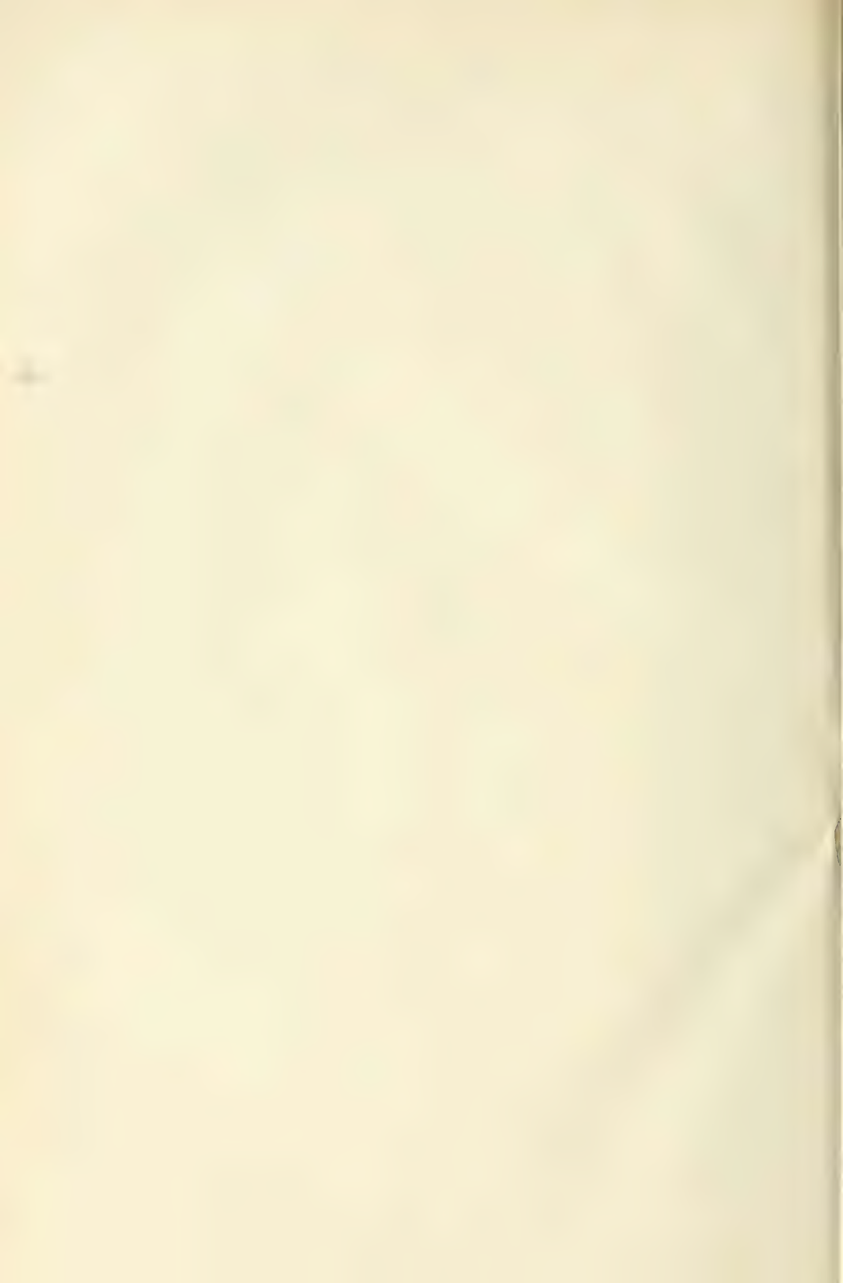
Es kann kein Zweifel darüber sein, daß schon die bisher vorliegenden psychologischen Untersuchungen für die Klärung der didaktischen Probleme viel beigetragen haben. Um das zu erkennen, vergleiche man etwa die Beurteilung der natürlichen Spracherlernung oder des Anschauungsunterrichtes bei Viëtor, Franke, bei v. Sallwürk und bei Eggert. Auf diesen Grundlagen muß weiter gebaut werden, aber unter Zugrundelegung der Entwicklungspsychologie und mit dem grundsätzlichen Bestreben, die Ergebnisse dieser jüngsten psychologischen Richtung bewußt zu verwerten. Des näheren erwachsen hieraus folgende entwicklungspsychologische Aufgaben:

1. Die Erlernung der Fremdsprache ist in ihrem funktionellen Zusammenhange mit der gesamten geistigen Entwicklung des einzelnen Schülers zu erforschen.
2. Alle didaktischen Maßnahmen, insonderheit die unterrichtlichen Formen der Übung, sind auf ihre psychologische Fundierung hin zu prüfen, und es ist zu untersuchen, ob das jeweils angewandte oder vorgeschlagene Verfahren der Entwicklungshöhe und Entwicklungsrichtung des Schülers entspricht.
3. Die Gemeinschaftswirkungen der einzelnen unterrichtlichen Betätigungen sind zu untersuchen und
4. es sind Grundlagen zu schaffen für ein organisch-einheitliches Lehrziel und ebensolche Lehrmethoden.

Den umfassendsten Teil der psychologischen Aufgabe stellt die unter 2 genannte dar. Im einzelnen treten hier folgende Teilfragen hervor:

a) Stellung, Umfang und funktionelles Zusammenwirken der verschiedenen Betätigungsformen der Spracherlernung (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, systematischer Grammatikunterricht, Übersetzen);
b) Die Frage nach dem Verhältnis der auditiven und der visuellen Sprachaneignung;
c) die Frage nach dem Lehrverfahren bei der Einführung in die fremde Lautwelt;
d) die Frage nach der Möglichkeit des Denkens in der fremden Sprache, und ob die zur Erreichung dieses Zieles eingeschlagenen Wege — Ausschaltung der Muttersprache, einsprachige Übungen und dergl. — gangbar sind.

Wie weit und in welchen Richtungen experimentelle Methoden zur Klärung der Probleme anwendbar sind, wird deutlicher erst zu erkennen sein, nachdem wir im folgenden (zweiten) Teile unserer Untersuchung die genannten Fragen im Hinblick auf die Bedürfnisse der Didaktik werden erörtert haben.



II. Teil.

Psychologisch-genetische Untersuchung.

Aus den zusammenfassenden Darlegungen des ersten Teiles ergeben sich die Richtlinien für unsere weitere Untersuchung: Wir wollen

a) die fortschreitende geistige Entwicklung des Schülers, soweit sie für den fremdsprachlichen Schulunterricht in Betracht kommt, in ihren wichtigsten Stufen charakterisieren,

b) die psychologische Natur der Lernstoffe und Lernprozesse an der Hand der gebräuchlichsten Lehrmethoden beschreiben,

c) die verschiedenen Lehrmethoden nach den unterrichtlichen Erfahrungen und mit den Maßstäben moderner psychologischer Erkenntnis beurteilen und

d) für die weitere methodische Untersuchung der wichtigsten Probleme Richtungen gewinnen.

§ 11.

Die geistige Entwicklung des Schülers.
Das Gefühl und die Ausdruckserscheinungen.

Über die Natur der kindlichen Psyche und über die Richtungen ihrer Entwicklung haben die Forschungen auf dem Gebiete der Kinderpsychologie und der vergleichenden Entwicklungspsychologie in den letzten Jahren neue und wichtige Aufschlüsse gebracht. Als die wertvollsten Ergebnisse dieser Art dürfen wir die folgenden betrachten: 1. Die kindliche Psyche stellt nicht eine Miniatur der Seele des entwickelten Menschen dar, vielmehr ist der Gesamtcharakter des geistigen Lebens beim Kinde ein anderer als beim Erwachsenen. 2. Die Entwicklung des Kindes schreitet nicht gleichmäßig fort, sondern sprunghaft und unregelmäßig insofern, als die verschiedenen

Funktionen verschieden rasch sich entwickeln. Dabei lassen sich mehrere deutlich von einander abgetrennte Perioden von einander unterscheiden. 3. Die Anfänge der seelischen Entwicklung sind durchaus emotional bestimmt; Gefühls- und Willenserlebnisse — nicht das Intellektuelle — bilden den Urgrund, aus dem die besonderen seelischen Funktionen sämtlich hervorwachsen. 4. Zwischen Gefühl und Willensbetätigung besteht ein untrennbarer Zusammenhang. Dieser Zusammenhang ist im jugendlichen Alter am deutlichsten nachweisbar; aber auch das Handeln des Erwachsenen wird noch stärker und unmittelbarer vom Gefühl beeinflußt als vom Denken. Das Gefühl bildet die erste Form und die grundlegende Tatsache des seelischen Erlebens beim Kinde. Diese Feststellungen müssen von größter Bedeutung für die Pädagogik sein. Wir werden Meumann[1]) zustimmen, wenn er aus diesen Tatsachen die Folgerung zieht, daß „in der richtigen Behandlung des Gefühls- und Willenslebens das Fundament aller Beeinflussung durch den Erzieher zu suchen ist".

Wenn man nun aber versucht, nach den herrschenden psychologischen Theorien die Gefühlserlebnisse des Kindes zu begreifen, so macht man die merkwürdige Entdeckung, daß gerade für die Erklärung der gefühlsmäßigen Erlebnisse auf den unteren Entwicklungsstufen (beim Kinde und beim Primitiven) diese Theorien versagen. Wie will man etwa den schnellen Gefühlsablauf und die Heftigkeit der Gefühlsäußerungen beim jungen Kinde mit dem Herbartschen Prinzip von der Wechselwirkung der Vorstellungen in Einklang bringen? Auch der erweiterte psychologische Atomismus der Wundtschen Schule bietet hier grundsätzliche Schwierigkeiten. Nach dieser Theorie werden die Empfindungen als intellektuelle, die Gefühle als emotionelle Elemente angesehen. Infolge dieses Ausgehens von Elementen läßt sich aber in das Ganze der Gefühlserlebnisse kein rechter Zusammenhang bringen.

In der Psychologie unserer Tage drängen vielfältige theoretische und experimentelle Untersuchungen dazu, alle wirklichen emotionellen Erlebnisse als Komplexe aufzufassen, als Komplexe, die in bestimmten Strukturen auftreten. Die Entwicklung des psychischen Lebens im Individuum besteht nun in einer zunehmenden Gliederung dieser Strukturzusammenhänge. Die Gefühle stehen danach nicht neben anderen Bewußtseinsinhalten; sie sind insbesondere nicht an bestimmte Empfindungen oder an bestimmte Vorstellungen konstant

[1]) Meumann, Vorlesungen I. 2. Aufl. S. 640.

gebunden. Nach Cornelius[1]) und Krueger sind sie nichts anderes als die Eigenschaften, die Konturen sozusagen, des jeweiligen Gesamtzustandes des Bewußtseins. Felix Krueger vergleicht diese Tatbestände mit den besonderen Eigenschaften (z. B. den Klangfarben), wodurch schon jeder Teilkomplex als solcher charakterisiert und wesentlich verschieden ist von der Summe der darin wiederum zu unterscheidenden Teile. Alle diese spezifischen Eigenschaften der Komplexe, einschließlich der Gefühle (als der Resultanten des jeweiligen Gesamtkomplexes) ordnet er dem Begriffe Komplexqualität unter.[2])

Gefühle sind demnach unmittelbar mit dem Erleben eines psychischen Ganzen gegeben. Sie treten als solche ins Bewußtsein, ohne daß Teilinhalte gesondert erfaßt werden. Sofern dies geschieht, sofern willkürlich oder unwillkürlich eine Gliederung des Gesamtbewußtseinszustandes stattfindet, sofern daraus auch nur ein Teil sich heraushebt, tritt die Komplexqualität zurück, und das Gefühl ermäßigt sich bis zum Verschwinden. Auch die Teile sind ursprünglich durchweg noch von komplexer Beschaffenheit und in dem Maße ihrer Ungegliedertheit werden auch sie als „gefühlsartig" unmittelbar erlebt. Je umfangreicher und mannigfaltiger an unterscheidbaren Komponenten ein Teilkomplex ist, desto mehr nähert sich das von ihm erzeugte Gefühl in seinem Charakter dem reinen Gefühl. Indessen darf das Gefühl, das ein Ganzes begleitet, nicht als bloße Summe von „Teilgefühlen" aufgefaßt werden. Vielmehr enthält jede Komplexqualität zahlreiche Nüancen, Färbungen, die in der Qualität der Teile nicht gegeben sind. Leicht zu beobachtende Beispiele für die dargelegten Vorgänge und Zusammenhänge kann man besonders dem akustischen Gebiet entnehmen. Die Gefühlswirkung, die ein Dreiklang — etwa f a c — erzeugt, wird sofort herabgemindert, sobald man auf die Differenztöne achtet. Wenn man die drei Töne nach einander anschlägt oder die Zweiklänge f a oder a c, so entsteht nicht die Gefühlswirkung des Dreiklangs usw.

[1]) Hans Cornelius, Psychologie als Erfahrungswissenschaft. 1897.

[2]) Im Anschluß an v. Ehrenfels und H. Cornelius, die dafür den Ausdruck „Gestaltqualität" brauchen. Zu dem Inhalt des ganzen Paragraphen wolle man vergleichen Felix Krueger, Theorie der Konsonanz, Psycholog. Studien. 1906, I; 1907, II; 1909, IV. Derselbe, Beziehungen der experimentellen Phonetik zur Psychologie, Leipzig 1907.

Derselbe, Mitbewegungen beim Sprechen, Hören und Singen. 1911. Die nachfolgende Darstellung beruht durchaus auf den hier genannten Veröffentlichungen und auf den Vorlesungen von F. Krueger. Auch in der sprachlichen Form lehnt sie sich vielfach an diese an.

Mit Bezug auf die Wirkung eines Eindrucks, d. h. der augenblicklichen Gesamtkonstellation, muß geschieden werden zwischen Augenblickswirkung und der nachhaltenden Wirkung. Je weniger der Komplex analysiert ist, desto stärker ist seine Augenblickswirkung im Bewußtsein, desto größer ist die Intensität des Gefühls, aber die Nachwirkungen sind gering. Typisch für diese Art der Augenblicksbestimmtheit sind die Erlebnisse der Kinder und der primitiven Menschen. Beim kulturell entwickelten Erwachsenen ist das Erleben wesentlich anders geformt. Die gefühlsmäßige Augenblickswirkung eines Gesamteindrucks ist in der Regel von kürzerer Dauer. Das Totalgefühl hält bei ihm nicht lange an, weil das Ganze sogleich analysiert wird und weil mehr Einzelheiten beachtet werden. Das ist zum großen Teil eine Folge früheren ähnlichen Erlebens, das durch mannigfache assimilative Einwirkungen jedes gegenwärtige Erlebnis im Sinne einer modellierenden Gliederung beeinflußt. So hat der musikalische Hörer beim Anhören eines Orchesterwerkes nicht nur einen Gesamteindruck, sondern er hört die verschiedenen Instrumente, die einzelnen Gesamtstimmen heraus. Er beachtet die Konsonanz oder Dissonanz einzelner Zusammenklänge, den Rhythmus, die Melodie usw.

Die Nachwirkung früherer Erfahrungen macht jedes Erlebnis des Gebildeten viel reicher und nachhaltiger. Je mehr Teilkomplexe und Teile mit ihren besonderen Qualitäten gleichzeitig für sich hervortreten, desto reicher und bestimmter sind die erlebten Beziehungen zu anderen, gleichzeitigen oder früheren Erlebnisteilen. Wenn sich, um bei dem vorigen Beispiel zu bleiben, die Teilkomplexe der Melodie und der Harmonie für den Hörer herausheben, so ist das Erlebnis inhaltlich reicher und bestimmter als für einen anderen, der nur die Melodie beachtet oder dem Gesamteindruck hingegeben ist. In jedem neuen Erlebnis erscheinen aber ähnliche Teilkomplexe in anderen und immer anderen Zusammenhängen. Daraus gewinnt die Komplexqualität jeweils eine besondere Färbung. Das wirkt mit dem Gesagten zusammen in der Richtung auf ein zunehmend gegliedertes und über den Augenblick hinaus zusammenhangsvolles Erleben. Es bilden sich relativ konstante und übergreifende Zusammenhänge. Die rein gefühlsmäßige Form des Erlebens tritt mehr und mehr zurück zugunsten einer objektiven, gedanklichen, schließlich begriffsartigen Geformtheit. Die Gefühle verschwinden damit nicht, sie nehmen nur einen geistigeren und zusammenhangsvolleren Charakter an. Genetisch wächst das Denken stetig aus Gefühls-

vorgängen heraus. Das Denken selbst (vgl. den nächsten Paragraphen) trägt anfänglich durchaus gefühlsartigen Charakter, ist in hohem Maße sinnlich gebunden, zusammenhangslos und unbestimmt. Allmählich erst wird es zunehmend abstrakt und gewinnt zusammenhangsvolle Bestimmtheit. Die fortschreitende Gliederung des Bewußtseins zerstört die ursprüngliche Einheit der Augenblicksgefühle, aber gleichzeitig schafft sie neue Komplexe, neue Einheitsverbindungen und damit neue Gefühle. Dadurch wird das Fühlen erweitert, differenziert und vertieft. Man kann die unmittelbare Gefühlswirkung eines jeden Gesamteindruckes als flächenhaft bezeichnen im Gegensatze zu den tieferen Gefühlen, die wesentlich auf den früheren Erfahrungen des Erlebenden und auf der dadurch entstandenen Struktur des Bewußtseins beruhen. Erst diese Tiefenwirkungen des Bewußtseins ermöglichen das begriffliche und produktive Denken, ebenso wie das produktive und wertbestimmte Wollen.[1])

Aber auch die Gefühle der höchsten Entwicklungsstufe, z. B. ein selbst erarbeitetes Gefühl der Wahrheit oder des sittlichen Wertes, bleiben unmittelbar erlebte Qualitäten des Gesamtbewußtseinszustandes. Sie lassen sich keineswegs auf Urteile, etwa über Werte, restlos zurückführen, so gewiß an ihrem Aufbau und ihrer qualitativen Färbung Verstandesfunktionen aller Art beteiligt sind.[1])

Ein psychophysischer Zusammenhang bleibt noch zu erwägen, der für die gesamte, soeben geschilderte Entwicklung fundamental ist: der Zusammenhang des Fühlens mit der Motilität. Auf Grund ererbter Koordinationen drängt alles gefühlsmäßig Erlebte nach Entladung durch körperliche Bewegung. Je mehr Flächendimension ein Gefühl hat, desto intensiver ist der Drang nach Bewegung, desto mehr erfaßt es das gesamte motorische Nervensystem des Menschen. Die Bewegungen dieser Art, mit anderen Worten die physischen Begleiterscheinungen des Gefühls, bezeichnet man als Ausdruckserscheinungen. Die Ausdruckserscheinungen kann man einteilen in solche der äußeren Bewegungsorgane und solche, die, auf Innervationsänderungen der inneren Organe beruhend, äußerlich weniger bemerkbar sind: Änderungen der Herztätigkeit, des Blutkreislaufes überhaupt, der Atmung u. a. Zu den Ausdruckserscheinungen der ersteren Art gehören insbesondere die Bewegungen der mimischen Gesichtsmuskeln, dann solche der Hände, der Arme und des Gesamtkörpers (pantomimische). Eine Mittelstellung nimmt die Sprache

[1]) Vgl. Felix Krueger, Der Begriff des absolut Wertvollen, Leipzig, 1898.

ein, die Wundt als eine besondere, eigenartig entwickelte Form der Ausdrucksbewegung bezeichnet.[1]) Sie stellt die höchst entwickelte Form in der Reihe der Ausdruckserscheinungen dar. Auf allen Stufen der Entwicklung aber bleibt sie verbunden mit anderen Ausdruckserscheinungen. Die Bewußtseinsreflexe[2]) der Ausdrucksvorgänge — wie aller motorischen Vorgänge überhaupt — gehen als wesentliche Komponenten in die Gefühle ein, und dieser psychomotorische Zusammenhang unterliegt wiederum einer stetigen Entwicklung. Auf niedrigen Entwicklungsstufen des Individuums wie der Kultur treten im allgemeinen die Ausdrucksbewegungen stärker in die Erscheinung als auf höheren. Der Primitive und das kleine Kind bewegen beim Sprechen den ganzen Körper, das zehnjährige Kind gestikuliert mehr als der Erwachsene, der Ungebildete mehr als der Gebildete. Allgemein läßt sich sagen: Je intensiver die augenblickliche Gefühlswirkung ist, desto zwingender und umfassender, aber auch desto weniger gegliedert sind die begleitenden Bewegungstendenzen.

Wenn das Sprechen leicht und geläufig von statten gehen soll, so dürfen im allgemeinen die Mitbewegungen[3]) nicht gewaltsam unterdrückt werden. Können sie sich nicht frei auswirken, so wird der natürliche Entladungsprozeß des Gefühls gehemmt, und auch das Sprechen geht nicht mehr lebhaft und ungezwungen vor sich. Aber auch die Mitbewegungen unterliegen dem soeben angedeuteten Entwicklungsgesetze. Auf niederen Entwicklungsstufen sind sie relativ ungegliedert, zusammenhangslos, daher unökonomisch; mit zunehmender Entwicklung verändern sie sich in der entgegengesetzten Richtung, werden diszipliniert und in steigendem Maße beherrschbar. Damit verlieren sie keineswegs ihre funktionelle Bedeutung für die Gefühlsseite des Erlebens. Sie wirken vielmehr mit zu der genannten Vertiefung und Vergeistigung der Gefühle.

Aus diesen psychologischen Erwägungen scheint uns für die Pädagogik folgendes sich zu ergeben: Soll die Aneignung neuer geistiger Inhalte in natürlicher und fruchtbarer Weise erfolgen, so würde sie jeweils drei Stufen durchlaufen müssen, die wir kurz bezeichnen können als 1. Stufe der gefühlsmäßigen Gesamtauffassung, **2. Stufe der Analyse, 3. Stufe der Übung.**

Die erste Stufe stellt den Vorgang unmittelbaren, gefühlsmäßigen Erlebens dar. Auf der zweiten Stufe wird das Ganze in Teilkomplexe

[1]) Wundt, Sprache I. 3. Aufl. S. 43.

[2]) In der Hauptsache: Organ-Empfindungen.

[3]) Felix Krueger, Mitbewegungen beim Sprechen, Hören und Singen, 1911.

zerlegt. Diese Teilkomplexe werden einander gegenübergestellt, verglichen, die Zusammenhänge aufgedeckt und mit denen anderer Komplexe in Beziehung gesetzt. Dadurch wird das verstandesmäßige Denken vorbereitet, der Vorstellungs- und Gefühlsgehalt der Komplexe befestigt. Die Analyse des Ganzen ermäßigt jederzeit die gefühlsmäßige Augenblickswirkung, ja sie zerstört den ursprünglichen Charakter der Gefühle. Zugleich aber schafft sie die seelischen Voraussetzungen für neue, geistigere und zusammenhangsvollere Gefühle. Damit es dazu komme, bedarf es jedoch schließlich noch der systematischen Übung.

Wie das Neue gar nicht voll erfaßt werden kann, ohne daß es gegliedert, und Glied um Glied mit den Nachwirkungen früheren Erlebens verbunden wird, so kann es zum dauernden geistigen Besitze nur dadurch werden, daß es in systematischer Wiederholung eingeübt wird. Nur auf diesem dritten Wege läßt sich eine Fertigkeit, ein Können erzielen. Wiederholung hat die Tendenz, das geistige Geschehen zu „mechanisieren"; insbesondere stumpft sie die Intensität der Augenblicksgefühle ab. Indessen sind die Übungsprozesse so zu regulieren, daß die Ermäßigung der ursprünglichen Gefühlsstärke dem Aufbau der höheren Gefühls- und Denkformen zugute kommt, daß die kraftsparende Mechanisierung der ursprünglich zusammenhangslosen Impulse als Material in die dauerhaften Strukturen vornehmlich des Willenslebens eingeht.

Die Entwicklung des Willensprozesses folgt als natürliches Ergebnis den geschilderten Stufen seelischer Gestaltung überhaupt. Das ursprünglich Zusammenhangslose, rein reaktive Sichregen ist stetig in ein gegliedertes, vom Augenblicke weniger abhängiges, geistig geordnetes Verhalten überzuführen. Das naturgemäße Ziel der Bildung, also auch des Unterrichtes, ist die dauernde Fähigkeit des Schülers zu einem absichtsvollen, zielsicheren Tun und Lassen, zu einem charaktervollen und kulturgemäßen Wollen, einem wertbestimmten Verhalten überhaupt.

Nach dieser Skizze einer allgemeinen Entwicklungspsychologie wenden wir uns wieder den didaktischen Fragen des neusprachlichen Unterrichts zu. Unsere erste Aufgabe muß jetzt sein, die stufenmäßige geistige Entwicklung des Kindes nach ihren didaktisch wichtigsten Seiten hin genauer zu beschreiben.

§ 12.

Die wichtigsten Stufen der geistigen Entwicklung des Schülers während der Zeit der Fremdspracherlernung.

Die allerersten Entwicklungsstufen[1]) kommen für uns unmittelbar nicht in Betracht; indessen ist bei der grundlegenden Bedeutung gerade der ersten seelischen Erlebnisse zum Verständnis der späteren Stufen ein kurzer Überblick über diese früheren erforderlich. Die ersten Denk- und Sprachäußerungen des Kindes sind, wie schon dargelegt, zurückzuführen auf Gefühls- und Willensregungen. Die fortschreitende Entwicklung verläuft ähnlich wie bei der Gemeinschaft: vom zusammenhangslosen, wenig gegliederten und augenblicksbestimmten geistigen Erleben zum zusammenhangsvollen, wertbestimmten und begrifflich Geformten, vom rohen Trieb zum zielbewußten Handeln.

Beim Erwachen des Geistes[2]) im Säugling sind im Bewußtsein verschwommene und unklar begrenzte Komplexe von Empfindungen, besonders von Organempfindungen, vorhanden. Erst bei gleichartig wiederholten und gefühlsbedeutsamen Erlebnissen heben sich gewisse Teilkomplexe deutlicher vom Gesamtinhalte des Bewußtseins ab. Die Mutter etwa nähert sich ihrem Säugling; das Kind empfindet diese Annäherung als unklaren, ungegliederten Totaleindruck; Gesichts-, Tast- und Temperaturempfindungen sind noch nicht voneinander und von anderen gesondert. Jedoch tritt durch die Annäherung der Mutter eine Änderung der Bewußtseinslage ein, die auch mit Veränderungen in den inneren Organen zusammenhängt: Übergang von Hunger zur Sättigung, von Angst zur Beruhigung u. a. Für dieses Abheben eines Teiles vom Bewußtsein ist die Nachwirkung früheren Erlebens bedeutsam. Bei der Wiederholung eines Erlebens wird das Benehmen des Kindes nach und nach fester „gerichtet“. Es findet nicht etwa ein genaues Erinnern der früheren Erlebnisse statt, sondern deren Nachwirkungen liegen unklar, dumpf, gewissermaßen als weich modelliertes Relief im Gesamtbewußtsein. Dies

[1]) Meumann, Vorlesungen, 2. Aufl. 1, S. 117, unterscheidet unter bestimmter Altersangabe folgende Entwicklungsstufen: Säuglingsalter, Stufe der phantastischen Synthese (etwa bis zu Beginn des 8. Lebensjahres), Stufe vorwiegender Analyse (8. bis 13. Lebensjahr etwa), Stufe verstandesmäßiger Synthese (Pubertätsalter) und das Jünglingsalter.

[2]) Auch die nachfolgende Darstellung im wesentlichen nach Vorlesungen Prof. F. Kruegers.

Bewußtsein ist durchaus ungegliedert, durchaus gefühlsmäßig. Aber es ist da, wirkt auf das zweite Erlebnis und verstärkt sich durch die zweite und jede fernere Wiederkehr des Ähnlichen. Durch diese Nachwirkungen früheren Erlebens ist jedes Bewußtsein wesentlich bestimmt. Das Vergangene färbt sozusagen das Neue. Diese „resultative Angleichung des Gegenwärtigen an das Frühere" (bei Wundt als Assimilation bezeichnet) ist eins der bemerkenswertesten Phänomene unseres gesamten geistigen Erlebens.

Allmählich heben sich nun einzelne Teile klarer und deutlicher im Bewußtsein ab, werden nach und nach als solche unterschieden und gewinnen bei fortschreitender Entwicklung eine gewisse Selbständigkeit. Als einen der ersten Komplexe dieser Art können wir uns die „Mutter" denken. Aber die Gestaltung dieser Teile ist wesentlich anders als beim Erwachsenen: Es sind umfangreiche Komplexe, mehr Situationen, weit weniger analysiert als beim entwickelten Menschen und weniger gegen ihre psychische Umgebung abgegrenzt. Nur solche Teile heben sich heraus, die wiederholt, aber innerhalb möglichst verschiedenartiger Gesamt-Komplexe wahrgenommen werden, und die zugleich für das Kind gefühlsbedeutsam sind. Diese ersten selbständigen Teilkomplexe oder Situationen bilden nun Kristallisationspunkte für die Entwicklung begriffsartiger Konstanten. Im zweiten und dritten Lebensjahre läßt sich infolge des zunehmenden Sprachverständnisses ein rascher Fortschritt auch in der Gliederung der Vorstellungskomplexe konstatieren. Indessen bleibt etwa bis zum Beginn des 8. Lebensjahres das seelische Erleben des Kindes von dem des Erwachsenen sehr verschieden. Wie das Kind zunächst nicht zu scheiden vermag zwischen dem Ganzen und seinen Teilen — Hut und Mann sind ihm eins —, so lernt es auch bei fortschreitender Entwicklung den Unterschied von gestern und heute, den Zusammenhang von Ursache und Wirkung, die Unterscheidung von wirklich und nicht wirklich erst sehr allmählich kennen. „Es sieht in viel höherem Maße als der Erwachsene seine Erfahrungen und seine Phantasievorstellungen in die Dinge hinein . . . Die Apperzeption hat bei weitem das Übergewicht über die aufnehmende Perzeption . . . Das Kind lebt wie in einer Märchenwelt".[1])

Die assimilative Nachwirkung früherer Erlebnisse erklärt nicht allein dies eigentümliche Verhalten des Kindes. Es muß noch ein

[1]) Meumann, Vorlesungen I, 2. Aufl. S. 117, 119.

anderes wichtiges Phänomen unseres geistigen Verhaltens in Betracht gezogen werden, das wir als die „stellvertretende Funktion gewisser Bestandteile des Bewußtseins für andere“ bezeichnen können. Der erwachsene Mensch faßt gewisse Teile seines Erlebens auf als zugehörig zu anderen vorhergehenden und nicht gegenwärtigen Teilen, weil diese Teile bezogen erscheinen auf Nichtgegenwärtiges. Diese stellvertretende (symbolische) Funktion gegenwärtiger Erlebnisteile für nicht gegenwärtige ist von fundamentaler Bedeutung für alles Denken, wie für alles vertiefte Fühlen, alles zusammenhangsvolle persönliche Wollen. Sie gibt dem geistigen Erleben erst die Tiefendimensionen und macht uns unabhängig von den äußeren Reizbedingungen. Für alle höheren Denkvorgänge, für das Beziehen und Urteilen, das Verstehen von Symbolen und dergl., bildet diese Funktion die unerläßliche Bedingung.

Sie kann nun beim Kinde zunächst nicht zur Geltung kommen, da sie sich erst allmählich entwickelt. Der Einfluß der Umgebung ist dabei sehr beträchtlich. Die meisten Ausdrücke für Beziehungen aller Art werden zuerst nachgesprochen, ohne verstanden zu sein.

Die nächste Entwicklungsstufe, die nach Meumann etwa vom 8. bis 13. Jahre dauert, die also die Unterstufe der höheren Schule einschließt, ist eine Periode vorwiegender Analyse.[1]) Die Teile, Eigenschaften, Wirkungsweisen und Tätigkeiten der Dinge werden mehr und mehr beachtet. Das Wahrnehmen trägt nicht mehr den Charakter phantasievoller Deutung, sondern überwiegend nüchterner Beobachtung der Außenwelt. Aber die einzelnen Teile stehen zusammenhangslos im Bewußtsein. Die Fähigkeit, zwischen Hauptsachen und Nebensachen zu unterscheiden, fehlt fast vollständig. Vielfach erscheint dem Kinde gerade das Nebensächliche, das Kleine, höchst wichtig. Diese Tatsache hängt zusammen mit der mangelnden Fähigkeit, abstrakt zu denken. Das zeigt sich in der spärlichen Verwendung der Gattungsnamen und der allgemeinen Begriffe. Immer noch bewegt sich das Denken des Kindes auf dieser Stufe in anschaulichen Sachvorstellungen und richtet sich auf die Erkenntnis des einzelnen (Individualvorstellungen). Damit im Zusammenhang steht die überraschende Entwicklung des Gedächtnisses, das vom 12. Lebensjahre ab die größte Zunahme erfährt. Auffällig mag das schwach entwickelte Gedächtnis für Gemütsbewegungen erscheinen. Diese Tatsache erklärt sich daraus, daß in dem Maße, wie die Teile

[1]) Vgl. Meumann a. a. O. S. 117.

sich abheben, der Gesamtkontur (das Gefühl) zurücktritt; während Tiefengefühle (vgl. den vorigen §) auf dieser Stufe noch wenig entwickelt sind. Es hat sich im Gefühlsleben noch keine einheitliche Struktur gebildet, die relativ dauernden Zusammenhänge sind noch nicht hergestellt. Das kann nicht ohne Folge bleiben für die Unterscheidung von Haupt- und Nebensachen; denn für alles richtige Werten ist Zusammenhang und Gliederung des Gefühls Voraussetzung. Ebenso macht sich dieser Mangel in der Willensbetätigung geltend. Auch auf dieser Stufe handelt das Kind noch vorwiegend auf Grund spontaner Antriebe und vereinzelter Beweggründe. Es fehlt auch dem Willensleben noch an Gliederung und klarer Zusammengefaßtheit. Darauf beruht auch das Überwiegen der unwillkürlichen Aufmerksamkeit über die willkürliche. Bis zum 12. (13.) Lebensjahre treten auch die körperlichen Begleiterscheinungen (Ausdruckserscheinungen) des Aufmerksamkeitszustandes noch auffallend hervor. Überhaupt sind alle geistigen Tätigkeiten des Kindes auf dieser Stufe von starker motorischer Spannung begleitet.

Auf der Mittelstufe — 13. bis 16. Lebensjahr etwa — entwickelt sich die Möglichkeit zu logischem Denken kräftiger, namentlich das Verständnis für kausale Verhältnisse. „Eine nach logischer und sachlicher Korrektheit der Auffassung strebende Zusammenfassung der zum Teil schon in der vorigen Periode erworbenen Eigenschaften und Merkmale der Dinge tritt hervor".[1]) Das Haften an Einzelheiten wie in der vorigen Periode ist weit weniger bemerkbar. Der Schüler zeigt die Fähigkeit, längere Ketten von gedanklichen Zusammenhängen zu bilden. Dementsprechend entwickelt sich auch die Fähigkeit zu zusammenhangsvoller Willensbestimmtheit. Mehr und mehr tritt auch das Anschauliche zurück. Je abstrakter die Begriffe werden, umsomehr bedürfen sie der Worte, und dann verdunkeln die Worte die anschaulichen Momente. Die Entwicklung des Gedächtnisses ist in dieser Periode auffallend schwach; nur für Gemütszustände und Gemütserregungen zeigt sich eine starke Zunahme der Erinnerungsfähigkeit. Überhaupt ist die Zeit der Pubertät eine Periode gesteigerten Gefühlslebens. Die gewaltige Umwälzung, die sich im physischen Organismus vollzieht, die neuartigen Empfindungswellen erzeugen sehr komplexe Bewußtseinszustände, die nicht analysierbar sind; sie müssen daher als Gefühle wirken. Hinsichtlich der Zweck-

---

[1]) Meumann a. a. O. S. 117.

und Wertbegriffe macht sich eine Annäherung an den Typus des Erwachsenen bemerkbar. Die Fähigkeit, sich für bestimmte Ideale zu begeistern, entfaltet sich mehr und mehr, wobei die Knaben zunächst physische Eigenschaften, wie Kraft und Gewandtheit, sodann Mut und Tapferkeit besonders hoch schätzen. Während sie die höheren ethischen, ästhetischen und intellektuellen Eigenschaften und Werte erst später bevorzugen. Bei den Mädchen treten die sympathischen Gefühle, die oft die Gestalt der Schwärmerei und Sentimentalität annehmen, besonders hervor.

Die dritte Periode, vom 16. bis zum 19. Lebensjahre, zeigt eine weitere Annäherung an den Typus des entwickelten Menschen. Das Denken wird objektiver. Auf den unteren Stufen der Entwicklung ist das Denken in hohem Maße sinnlich gebunden. Für das junge Kind existiert nur, was sinnlich gegenwärtig ist, was mit den Sinnen erfaßt werden kann. Das Gegenständliche wird vom denkenden Subjekte nicht getrennt. Zwar geht in die „Gegenstände" immer auch Unanschauliches ein, aber dies taucht aus dem Flusse des Erlebens nicht für sich empor. Zwischen dem Gedachten und dem objektiv Bestehenden wird nicht geschieden; das Gedachte wird stets verdinglicht. Diese naive Verdinglichung des Gedachten, die für die früheren Entwicklungsstufen charakteristisch war, macht nunmehr einer objektiv kritischen Beurteilung der Erscheinungswelt Platz. Das Gefühl befreit sich immer mehr von der Herrschaft der augenblicklichen Reize und zufälligen Konstellationen; es wird reicher an konstanten Zusammenhängen von richtunggebender Kraft. „Die schöne Fähigkeit, sich mit ganzer Seele für einen Zweck zu begeistern", entwickelt sich weiter. Vornehmlich in der Richtung auf intellektuelle, ethische und ästhetische Werte hin. Der Drang nach Erkenntnis und Erfahrung ist die Grundstimmung des Jünglingsalters. „Sich selber, den Menschen in sich zu bilden, sein eigenes tiefstes Leben anzuknüpfen an die Kette des großen, ewigen Lebens der Menschheit, von ihr es zu empfangen und in sie weiter zu geben, das ist der unerschöpfliche Sinn des ganzen unverstümmelten Jugenddranges".[1])

In diesen Worten ist ein charakteristischer Unterschied der seelischen Entwicklung gegen die vorausgehende Periode ausgesprochen. Das wesentlich unterscheidende Moment liegt im Willen

[1]) Aus Platons Eros bei Groos. Das Seelenleben des Kindes. 4. Aufl. 1913. S. 174.

und im Gefühl. Von hier aus bildet sich die geistige Selbständigkeit. Der Jüngling setzt sich mehr und mehr nach eigenen Wertschätzungen die Ziele seines Strebens und verfolgt sie mit zunehmender Ausdauer und Beharrlichkeit.

Zusammenfassend stellen wir fest: Die Entwicklung des Schülers durchläuft in der Zeit, die für Erlernung der fremden Sprachen in Betracht kommt, verschiedene Stufen. Die Form des seelischen Erlebens und die Richtungen der Entwicklung weichen auf den verschiedenen Stufen in sehr wesentlichen Punkten von einander ab. Wenn die Erziehung die Entwicklungsrichtung des Zöglings nicht genügend berücksichtigt, so kommt es, wie die Geschichte des neusprachlichen Unterrichts gezeigt hat, leicht zu schlimmen Entwicklungsstörungen (vgl. die in §§ 1 und 2 konstatierte Unlust und Abneigung der Schüler gegen die Übersetzungsmethode). Alle unterrichtlichen Maßnahmen müssen darum die jeweilige Entwicklungshöhe und die Entwicklungstendenzen des Kindes berücksichtigen. Andererseits kann ein planmäßiger Unterricht nur erteilt werden, wenn bestimmte Ziele und Aufgaben festgesetzt sind. Nach § 10 können wir das Ziel des neusprachlichen Unterrichts in allgemeinster Form so bestimmen: Der Unterricht in den neueren Sprachen darf weder rein utilitarische, noch rein formale Zwecke verfolgen; er muß in einheitlichem Mit- und Nebeneinander sowohl ideelle wie praktische Ziele erstreben. Auch bei der Festsetzung der Ziele und Aufgaben im einzelnen muß der Entwicklungsgang des Kindes in erster Linie berücksichtigt werden. ,,Daraus ergibt sich, daß alle Maßnahmen der Erziehung nach einem doppelten Gesichtspunkte orientiert sein müssen. Sie müssen zugleich zielgemäß und naturgemäß sein, d. h. sie müssen in bester Weise die Ziele der Erziehung zu verwirklichen suchen, und sie können das nur, wenn sie sich Punkt für Punkt den Entwicklungsgesetzen des Kindes anpassen".[1])

Versuchen wir nunmehr, die angedeuteten Hauptergebnisse der Entwicklungspsychologie des Kindes mit den didaktischen Maßnahmen und Problemen des neusprachlichen Unterrichts in Beziehung zu setzen. Wir müssen uns auf einige besonders wichtige Punkte beschränken. Dabei suchen wir, wie schon eingangs begründet, mit der Praxis des Schulunterrichtes möglichst enge Fühlung zu halten.

---

[1]) Meumann, a. a. O. S. 675, 701.

§ 13.

Der phonetische Vorkursus.

Der neusprachliche Unterricht beginnt in der Regel mit einem Vorkursus, der die Aufgabe hat, den Schüler in die fremde Lautwelt einzuführen. Diese Einführung kann auf mannigfache Art geschehen. Die üblichsten sind folgende: a) man geht von einer Belehrung über die Natur und Bildung der einzelnen Laute aus und übt diese unter Zuhilfenahme von Lesetafeln der Reihe nach ein. Daran schließen sich Musterwörter und endlich kleine Sätze, die mit Rücksicht auf die lautlichen Schwierigkeiten zusammengetellt sind. Oder b) man bietet sogleich ein zusammenhängendes Sprachganzes — ein kurzes Gedicht, eine Fabel, Sprichwörter oder die Zahlenreihe —, „das aufmerksam aufgefaßt, allmählich in seinen Lautbestand unterschieden und mit zunehmender Sicherheit nachgeahmt werden soll". Aus diesem Zusammenhange nimmt man auch einzelne Laute, deren Aussprache besondere Schwierigkeiten bereitet, zu besonderer Einübung heraus. „Es wird bei diesem Verfahren ein fester Bestand gewonnen, eine Art Normalgut, worauf man immer wieder zurückkommen kann."[1])

Versuchen wir, uns die psychische Leistung des Schülers bei beiden Verfahren klarzumachen. Der Laut ist wie das Wort ein zusammengesetztes psychisches Gebilde, das aus akustischen, motorischen und optischen Elementen besteht. Vom Worte unterscheidet er sich nur durch das Fehlen des begrifflichen (Bedeutungs-) Elementes. Der Schüler hat entsprechend dieser Dreiteilung beim Erlernen eines neuen Lautes auch eine dreifache Arbeit zu leisten. Er muß zunächst den fremden Laut nach Klangfarbe, Zeitdauer, Tonhöhe usw. genau und richtig auffassen. Diese Arbeit, die dem Gehörsinn zufällt, bereitet dem Schüler erfahrungsgemäß große Schwierigkeiten. „Der phonetisch nicht geschulte Mensch hört statt eines Lautes über den er selbst nicht verfügt, einen anderen, den er selbst in seiner Aussprache verwendet, falls dieser und der wirklich gesprochene Laut eine gemeinsame oder benachbarte Artikulationsstelle haben oder ähnlich klingen".[2])

Die zweite Seite der vom Schüler zu leistenden Arbeit ist sprechmotorischer Art: Es müssen neue Bewegungen der Sprechwerkzeuge

---

[1]) Münch, Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts, 3. Aufl. 1910, S. 33, 34.

[2]) Quiehl, Französische Aussprache und Sprechfertigkeit, 2. Aufl. 1893, S. 6.

erlernt werden. Da das willkürliche Bewegen der Sprechwerkzeuge nur in beschränktem Umfange möglich ist, so muß der Schüler zunächst verschiedene Stellungen probieren, bis er — vorwiegend zufällig — die richtige trifft. Das Ohr dient dabei zur Kontrolle. Nun muß er lernen, diese richtige Sprechbewegung auch willkürlich hervorzubringen. Für die erste Erzeugung des fremden Lautes geben die am Lehrer wahrgenommenen Sprechbewegungen (Mundstellung, Haltung etc.) die besten Hilfen. Das theoretische Wissen über die Stellung der Sprachwerkzeuge pflegt nur dann Nutzen zu bringen, wenn der Schüler die Sprechbewegungen an sich oder anderen sehend oder tastend wahrnehmen kann. Aus der neuen Bewegungsempfindung, der akustischen Empfindung und den optisch wahrgenommenen Sprechbewegungsbildern entsteht nun eine neue Komplikation (Assoziation), die des fremden Lautes. Schließlich muß in diese Komplikation noch das optische Buchstabenbild des Lautes eintreten. Dieses Bild kann als das von der Muttersprache her bekannte erscheinen oder als ein völlig neues. Letzteres ist der Fall, wenn phonetische Umschrift angewendet wird; aber auch im anderen Falle erscheinen vielfach neue Bilder (à, ê, ou etc.).

In der Regel werden die hier in Frage stehenden Wahrnehmungserlebnisse allerdings nicht gesondert aufgefaßt. Spricht der Lehrer den Laut vor, so bilden die an ihm wahrgenommenen Sprechbewegungen und der Gehörseindruck ein Wahrnehmungsganzes, zu dem bei Benutzung von Lesetafeln oder des Buches noch das optische Buchstabenbild tritt. Spricht der Schüler selbst, so fallen die eigenen Sprechbewegungen mit dem Hörvorgange zusammen. Es handelt sich also immer um sehr komplexe Vorgänge und Zusammenhänge. Diese Zusammenhänge sind sowohl psychologischer wie physiologischer Natur. Wie das Ganze in e i n e m Bewußtseinsakt wahrgenommen wird, so verbinden die Nervenzentren die sensiblen und motorischen Nervenbahnen zu regelmäßigem Zusammenwirken. So wird namentlich die Einstellung der Artikulationsorgane fortwährend durch Gehörswahrnehmungen und -erinnerungen reguliert.

Bei dem unter b) gekennzeichneten Unterrichtsverfahren werden sogleich Sprachtakte oder ganze Sätze dargeboten. Sie müssen aufgefaßt und reproduziert werden. Die Anforderungen an den Gehörsinn und den sprechmotorischen Apparat sind von ähnlicher Schwierigkeit wie beim ersten Verfahren. Dem unerfahrenen Beurteiler erscheinen sie sogar größer, weil die Meinung sehr verbreitet ist, daß

ein einfacher Eindruck schneller und deutlicher erfaßt und behalten werde, als ein zusammengesetzter.

Diese Meinung — und damit kommen wir zu einer kritischen Würdigung der beiden Verfahren — läßt sich nicht aufrecht erhalten. Vielfältige experimentelle und praktische Erfahrungen beweisen, daß auf sprachlich-akustischem Gebiete zusammenhangsvolle und interessante Inhalte leichter aufgefaßt und besser behalten werden als zusammenhangslose, einzelne. Mit spezieller Bezugnahme auf sprachlich didaktische Interessen könnte man u. a. auf die Versuche von Decroly und Degand[1]) hinweisen. Sie untersuchten fünf- bis zehnjährige Kinder einer Brüsseler Fröbelschule in Bezug auf unmittelbares Behalten, indem sie den Kindern Kärtchen darboten, die mit Buchstaben, einzelnen Wörtern oder mit Sätzen bedruckt waren. Es wurden die Sätzchen am besten, die einzelnen Buchstaben am schlechtesten behalten, und von den Sätzen wiederum die am besten, die dem Erfahrungs- und Interessenkreise der Kinder entstammten. Die experimentellen Feststellungen werden durch Erfahrungen der Unterrichtspraxis vielfach bestätigt. Im elementaren Leseunterricht beobachtet man immer wieder, wie sich die Kinder für das Wiedererkennen des einzelnen Lautes am Worte oder an dem Bilde in der Fibel, das neben dem Buchstaben steht, orientieren. Auch die Verknüpfung und selbständige Verwertung des einzeln Erlernten macht Schwierigkeiten. So fand v. Sallwürk,[2]) daß „alle Fertigkeit im Bilden der Einzellaute verstoben war, wenn Sätze gelesen werden sollten“. Anderer Meinung ist allerdings Münch. Er hält „nach wie vor unverändert und unerschüttert“ die systematische Behandlung der Laute für das richtige Verfahren, obwohl ihm „nicht unbekannt ist, daß sich die meisten Fachlehrer nicht haben dafür gewinnen lassen, weil ihnen diese Art der Übung zu ungeistig technisch erscheint“.[3]) Für die Auffassung Münchs ist die Überzeugung maßgebend, daß man nur dann zu einer einigermaßen korrekten Aussprache gelangen könne, wenn die Eigenart des fremden Lautes sogleich klar erkannt wird, und daß diese Eigenart am besten erkannt wird bei isolierter Betrachtung. Da nun mit ganz vereinzelten Ausnahmen die Laute zweier Sprachen sich nicht decken, so kommt er zu der Forderung der systematischen Behandlung. Nach meinen

---

[1]) S. Meumann, Vorlesungen I, 2. Aufl., 4. und 5. Vorlesung.

[2]) v. Sallwürk, 5 Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen, S. 84.

[3]) Münch a. a. O. S. 31.

eigenen Unterrichtserfahrungen kann ich Münch nicht zustimmen. Ich habe gefunden, daß die Schüler auf Grund unmittelbarer Nachahmung Satztakte, kurze Sätze und schließlich ganze Stücke im allgemeinen ebenso richtig nachsprechen wie einzelne Laute, daß die Kinder den fremden Akzent aus sprachlichem Zusammenhange sogar besser auffassen als auf Grund systematischer Einzelbehandlung der Laute. Namentlich ist mit der Einübung der Einzellaute Satzton und Satzmelodie nicht gegeben. Hinweis auf besondere Mundstellung, Beobachten am Lehrer und an Mitschülern, Vorsprechen muttersprachlicher Texte mit fremder Mundstellung sind bei diesen ersten zusammenhängenden Sprechübungen gute Hilfen. Allerdings fehlen in jeder Gegend gewisse Laute der fremden Sprache den Kindern völlig und diese werden im Zusammenhange meist nicht sogleich richtig aufgefaßt. Man wird sie am besten da, wo sie am ersten im Zusammenhange erscheinen, einzeln üben. Der Umfang dieser Einzelübung wird je nach der Landschaft verschieden sein. In Mittel- und Süddeutschland, wo stimmhafte Konsonanten im allgemeinen nicht gesprochen werden, wo bilabiales v herrscht, wo die Aussprache der Vokale vom Französischen und Englischen mehr abweicht als in Norddeutschland, werden im allgemeinen mehr Einzelübungen erforderlich sein als hier. Schon diese landschaftlichen Verschiedenheiten lassen systematischen Lautunterricht nicht rätlich erscheinen. Aber auch die Natur des Lautes selbst spricht gegen diese systematische Behandlung. In Wirklichkeit ist der Einzellaut eine willkürliche Abstraktion.[1]) Der wirkliche Laut der Sprache erscheint stets in einem Zusammenhange, im Wort oder im Satze, und je nach der Verbindung mit anderen Lauten verändern sich Artikulation und Klang. Diese spezifische Nüance wird am besten im Zusammenhange aufgefaßt. Nur dann soll Einzelübung eintreten, wenn der Schüler nicht in der Lage ist, Wort oder Satz richtig nachzusprechen. Ist der Laut einzeln eingeübt, dann muß er aber alsobald wieder im Zusammenhange gebraucht werden. Daß die systematische Behandlung der einzelnen Laute für die Schüler und damit für den Lehrer leicht langweilig wird, gibt selbst Münch zu. Das ist besonders der Fall auf der Unterstufe. Dem neunjährigen Kinde ist diese Art der Behandlung zu wenig interessant. Das läßt sich nach unseren Ausführungen über die Komplexqualität leicht erklären. Es fehlt dem Einzelnen und Isolierten der Gefühlscharakter. Wenn dagegen ein

[1]) Vgl. Ed. Sievers, Grundzüge der Phonetik. 5. Aufl. 1901. S. 8 ff.

sprachlicher Zusammenhang, ein sinnvolles Ganzes geboten wird, so ist eine umfassende Komplexqualität gegeben und ein eindrucksvolles gefühlsmäßiges Erfassen ermöglicht. Aber auch unabhängig von dem größeren Gefühlsgewicht wird die spezifische Qualität auch der partiellen Komplexe leichter aufgefaßt und behalten als die Zusammensetzung der Teile. Diese spezifische Komplexqualität stützt und trägt alles übrige. Das kann man auch auf anderen Gebieten beobachten. So wird z. B. die ganze Melodie leichter aufgefaßt und besser behalten als das einzelne Intervall. Sehr viele Menschen müssen sich, sollen sie einen einzelnen Tonschritt singen, immer an einer Melodie orientieren. Man merkt etwa die steigende Sexte an dem Anfang des Liedes „Ich hab mich ergeben“ u. ä.

Eine allgemein verbindliche Vorschrift, welches Verfahren als das zweckmäßigste gelten soll, läßt sich indessen nicht geben. Hier wie sonst müssen die besonderen Verhältnisse berücksichtigt werden, insbesondere der Entwicklungsstandpunkt der Schüler. Bei älteren Schülern, die vom deutschen Unterricht her mit dem muttersprachlichen Lautsystem bekannt sind, kann eine systematische Behandlung der fremden Einzellaute mit weitgehender phonetischer Belehrung und Analyse zweckmäßig und fruchtbringend sein. Auf der Unterstufe aber, namentlich da, wo im deutschen Unterricht phonetische Belehrungen nicht gegeben sind, erscheint uns das Verfahren b) aus den angegebenen Gründen als naturgemäßer und zweckdienlicher.

§ 14.

Die rezeptiven Formen der Sprachaneignung (Lesen und Hören).

I. Lesen.

Das Lesen kann im neusprachlichen Unterricht drei Zwecken dienen: a) der Einübung der technischen Lesefertigkeit, b) der Übermittlung des Wortschatzes und der Einübung der fremdsprachlichen Formen und c) der Übermittlung des Inhaltes. Zunächst soll uns nur der erste Zweck beschäftigen. Daß das erste Lesen in der fremden Sprache den Schülern rein technisch große Schwierigkeiten macht, ist eine oft beklagte Tatsache. Die Erklärung ergibt sich aus der Betrachtung der psychischen Natur des Stoffes, die wir am besten erkennen durch eine Vergleichung der psychischen Prozesse, die man beim Lesen muttersprachlicher Texte vollzieht. Diese Prozesse sind andere bei dem geübten Leser und andere bei dem Kinde, das erst

lesen lernt. Bei zergliedernder Betrachtung ergibt sich für die Vorgänge beim Lesenlernen[1]) etwa folgender Tatbestand: Wir besitzen für die Laute unserer Sprache sichtbare Zeichen, die Buchstaben. Durch die Kombination der Buchstaben stellen wir die Lautkombinationen der Sprache symbolisch dar. Das Lesenlernen besteht nun darin, daß zunächst das Gesichtsbild jeder einzelnen Buchstabenform mit dem Lautwert des entsprechenden Buchstaben fest assoziiert werden muß. Assoziiert mit dem Laut sind schon durch die Entwicklung der Sprache die zu seiner Hervorbringung dienenden Sprechbewegungen. Ist diese Assoziation geschaffen, so sagen wir, das Kind kennt den Buchstaben. Sodann muß das Kind Kombinationen von solchen bekannten Buchstaben optisch zusammenfassen und lautmotorisch richtig verbinden oder synthetisch zusammenlesen. Etwa mit 9 Jahren — das ist der Zeitpunkt des Eintritts in die höhere Schule — ist der Lesetypus des Kindes dem des Erwachsenen sehr ähnlich, d. h. das Kind liest solche Texte, deren Wörter und Ausdrucksformen in seinem Anschauungskreise liegen, durchaus fließend. Die optischen Buchstabenbilder des Wortes, die akustisch motorischen Empfindungen bei Hervorbringung der Einzellaute sind zu einem Gesamtprozesse verschmolzen. Die Wörter der Sprache erscheinen als sekundäre, gewordene Komplexe. In diesen Komplex geht auch das begriffliche Element, die Bedeutungsvorstellung des Wortes, unmittelbar ein.

D e r g e ü b t e L e s e r faßt nun nicht nur einzelne Wörter in einem Gesamteindruck auf; es werden vielmehr ganze Wortgruppen, Satzteile und ganze Sätze in einem Akte apperzipiert. Das ist möglich, weil nur einzelne Teile des optischen Buchstabenbildes wahrgenommen, die fehlenden Elemente aber assimilativ ergänzt werden. Diese assimilative Ergänzung ist von größter Wichtigkeit. Sie erstreckt sich nicht nur auf optische Elemente. Es bilden sich vielmehr durch häufige Übung im Lesen und Sprechen Gruppen von optischen Bildern, von Wortklang- und Sprechbewegungsbildern, von Wortbedeutungsvorstellungen, Erinnerungsbilder von rhythmischen Reihen und Satzgliederungen, die alle bei der Assimilation wirksam werden.[2]) Bestimmend für den Verlauf der Assimilation sind in erster Linie die Komplexqualitäten des Lesestoffes. Die Bedeutungsvorstellungen, die nach dem Zusammenhang erwartet werden, treten zuerst dunkel

[1]) Vgl. Meumann, Vorlesungen II. 1. Aufl. 1907. 14. Vorlesung.

[2]) Meumann, Vorlesungen II. 1. Aufl. 14. Vorl.

ins Bewußtsein. Dann folgen die entsprechenden akustischen, rhythmischen und optischen Bilder unmittelbar nach. Dies alles eilt dem objektiven Eindruck voraus und wird von diesem fortwährend korrigiert.

Nach den experimentellen Untersuchungen[1]) muß man als wichtigste Vorbedingung für geläufiges Lesen die Bekanntheit des Wortklangbildes ansehen, mit der auch in den allermeisten Fällen die Bekanntheit der Wortbedeutung gegeben ist. Die Richtigkeit dieser Auffassung kann jeder erfahrene Unter- und Mittelklassenlehrer bestätigen: Kinder, die sonst fließend lesen, beginnen zu stocken, sobald im Texte Wörter vorkommen, die ihnen nach Klang oder Bedeutung oder in beiden Hinsichten unbekannt sind. Die Synthese des Wortes aus den einzelnen Buchstaben bezw. Lauten gelingt ihnen dann nur mit Mühe.

Was folgt nun aus diesen Darlegungen für das Lesen in der fremden Sprache? Daß das Lesen in der fremden Sprache nicht sogleich fließend erfolgt, obwohl die Kinder muttersprachliche Texte bereits lesen können, erklärt sich daraus, daß die assimilativen Elemente, durch die sie das nur zum Teil Wahrgenommene ergänzen könnten, für die fremde Sprache nicht zur Verfügung stehen. Es müssen also die optischen Wortbilder, die Klang- und Bedeutungsvorstellungen der gebräuchlichsten fremden Wörter bekannt sein; es muß ein Gefühl für die Satzgliederung und Satzmelodie, für den Rhythmus der fremden Sprache vorhanden sein, ehe an geläufiges Lesen zu denken ist.

Es ist nun die Frage, wie sind diese assimilativen Elemente am besten zu schaffen? Auch hier sind wieder im wesentlichen zwei übliche Methoden zu unterscheiden: eine vorwiegend analytische, bei der die einzelnen Tätigkeiten des Schülers mehr unbewußt und gefühlsmäßig ausgeübt werden, und eine synthetische, bei der man mehr nach begrifflicher Klarheit strebt. Für das letztere Verfahren würde man psychologisch etwa so argumentieren: Das Lesen der fremden Sprache ist von dem der Muttersprache grundverschieden. In der Komplikation (Assoziation), die das fremde Wort darstellt, ist nur ein Element bekannt: das optische Bild der Buchstaben; die übrigen Elemente, die akustisch-motorischen und begrifflichen sind neu. Folglich entsteht eine ganz neue Komplikation. Man muß

[1]) Vgl. Meumann a. a. O. 14. Vorl. und Schumann, Psychologie des Lesens, Bericht über den 2. Kongreß f. exp. Psychol. Würzburg 1907.

daher die Übungsvorgänge beim Lesenlernen der Muttersprache wiederholen, d. h. erst die einzelnen Laute üben, dann leichtere Wörter einzeln, dann zusammenhängende Texte, die nach der Leseschwierigkeit geordnet sind (vgl. vorigen §). Bevor die Schüler ein Lesestück im Zusmmenhange lesen, müssen die neu auftretenden Vokale einzeln gelesen und nach Klang und Bedeutung eingeübt werden.

Beim zweiten Verfahren, sofern es einheitlich und konsequent zur Anwendung kommt, tritt das Lesen erst auf, nachdem die Einübung des Klangbildes und der Bedeutung durch Anschauungsunterricht oder durch ein anderes empirisches Verfahren gesichert ist. Der erste Lesestoff verwendet nur solche Vokabeln, die vom mündlichen Unterricht her nach Klang und Bedeutung vollständig bekannt sind. Es werden nun nicht einzelne Wörter gelesen, sondern gleich ein Ganzes im Zusammenhange. Sobald also ein kleines Gebiet nach der lautlichen und der begrifflichen Seite hin sicher beherrscht wird, muß es, zu kurzen Sätzen und Sprechtakten zusammengefaßt, auch als Lesestoff geboten werden. Meist genügt dann schon ein einmaliges Vorlesen durch den Lehrer, um den Kindern ein fehlerloses Nachlesen zu ermöglichen, während man bei dem ersten Verfahren weit mehr Übung aufwenden muß. Bei der Lesebuchmethode ist die Bekanntschaft mit den neuen Vokabeln in dem vorbezeichneten Umfange nicht vorhanden, auch dann nicht, wenn die Darbietung des Lesestückes zunächst bei geschlossenem Buche erfolgt. Man nimmt dann zwar einen Anlauf, die neuen Vokabeln nach Klang und Bedeutung einzuüben, aber diese Einübung ist bei weitem nicht so eindringlich wie bei vorausgegangenem Anschauungsunterricht. Selbst wenn man ein Lesestück bei geschlossenem Buche ausgiebiger mündlicher Besprechung unterziehen wollte (Vorlesen, Vorerzählen, in Frage und Antwort Darstellen), würde dieses Verfahren eine so gründliche Einübung der notwendigen Wörter und Formen nicht bewirken können, weil man immer wieder zur Übersetzung seine Zuflucht nehmen müßte. Erst wenn man durch einen etwa ein- bis zweijährigen vorwiegend mündlichen Unterricht einen Vorrat an Wörtern und Wendungen geschaffen hat, mag ein solches Verfahren (Lesebuchmethode) fruchtbar sein. Auch die Rücksicht auf die Ausbildung der Hörfähigkeit spricht hier mit. Wenn das Kind nicht im ersten Unterricht gewöhnt wird, das fremde Wort ohne Hilfe des optischen Schriftbildes aufzufassen, dann rückt das optische Element zu stark in den Vordergrund des Bewußtseins, und da im

weiteren Verlaufe des fremdsprachlichen Unterrichts das optische Bild immer bevorzugt wird, so kommt das Akustische nicht mehr zu seinem Rechte.

Da bei der direkten Methode Hören und Sprechen geübt und geläufiges Lesen ohne erheblichen Mehraufwand in derselben Zeit gelernt werden kann, so entscheiden für die Anwendung der direkten Methode im Anfangsunterricht zunächst lernökonomische Gründe. Weiterhin fällt zu Gunsten dieser Methode die Ausbildung der akustischen Fähigkeit schwer ins Gewicht.

II. Hören.

Beim Hören spielen die assimilativen Ergänzungen eine ähnliche Rolle wie beim Lesen. Wir nehmen nur einen Bruchteil des Gesprochenen wirklich wahr und ergänzen das Übrige. Je weniger Gemeinsames an Denk- und Ausdrucksformen der Hörende mit dem Sprechenden hat, desto weniger kann er assimilativ ergänzen, desto größer ist die Anspannung der Aufmerksamkeit, desto mehr entgeht ihm. Daß wir eine fremde Sprache nicht verstehen, auch wenn uns die einzelnen Worte und Wendungen bekannt sind, hat zum größten Teil in dieser mangelnden Fähigkeit, assimilativ zu ergänzen, seinen Grund. So kommt es auch, daß wir fremde Volksgenossen, Leute, die einer anderen Bildungs- und Gesellschaftsstufe angehören, schwerer verstehen als die Menschen unserer gewohnten Umgebung. Die üblichen Erklärungen, daß unser Ohr die Laute der fremden Mundart nicht aufzufassen vermöge, der Hinweis auf die Vieldeutigkeit des einzelnen Wortes und die Verschiedenheit der inneren Sprachform, auf das Hervortreten verschiedener Vorstellungsqualitäten bei den einzelnen Personen — diese Erklärungen sind nicht ganz ausreichend. Wenn ich mit einem Tiroler Führer im Schneefeld emporsteige oder in einsamer Hütte raste, wenn ich mit flämischen Fischern im Seegelboot liege, so verstehe ich fast alles, was sie sagen. Wird mir dagegen eine Erzählung in flämischer Sprache oder ein Gedicht in der tiroler Mundart vorgelesen, so entgeht mir eine Menge, auch dann, wenn Wortschatz und Aussprache des Lesenden dem Hochdeutschen mehr angenähert sind als die Formen der Umgangssprache des gewöhnlichen Mannes. Für das hörende Verstehen bilden neben der Ganzheit und Einheitlichkeit der (bekannten) Situation die g e m e i n s c h a f t s p s y c h o l o g i s c h e n Faktoren ein Förderungsmittel, das im allgemeinen stark unterschätzt wird. Die ge-

gebene Situation, die Ausdruckserscheinungen (Blicke, Mienen, Gesten, Haltung), das gemeinsame Ziel, die gemeinsame Gefühls- und Willensrichtung und die gemeinsame Betätigung sind eine reiche Quelle für assimilative Ergänzungen.

Diese gemeinschaftspsychologischen Faktoren müssen auch im neusprachlichen Schulunterricht für das hörende Verstehen — wie später für das Sprechen — genützt werden. Es liegt auf der Hand, daß bei einem mündlichen Verfahren, besonders im Anschluß an Objekte und Handlungen, die gemeinschaftspsychologischen Faktoren besser zur Wirkung kommen als beim Leseunterricht. Der mündliche Unterricht trägt mehr den Charakter des Erlebnisses; die Ausdruckserscheinungen beim einzelnen Schüler bewirken bei seinen Kameraden eine Anregung und Förderung in der gegebenen Gefühls- und Willensrichtung, die dann der gesamten Schulklasse zu gute kommt.[1]) Diese gegenseitige Beeinflussung wird um so größer sein, je jünger die Kinder sind, je weniger geistige Selbständigkeit sie diesen Einflüssen entgegenstellen. Es wird beim mündlichen Verfahren im Verlauf der Unterrichtsstunde eine Steigerung der Arbeitsfreudigkeit und damit der Arbeitsleistung entstehen. In der Tat wird dies von allen denen, die mit dem Anschauungsunterricht oder mit einer ähnlichen Art vorwiegend mündlicher Betätigung begonnen haben, bestätigt.[2])

Schließt sich der Unterricht einseitig an die Lektüre an, so können die Ausdruckserscheinungen nicht in solchem Umfange und nicht frei eintreten, weil sie durch das Haften am optischen Eindruck, sowie durch die festgelegte Gedankenrichtung des Lehrstoffes vielfach Hemmungen erfahren. Folgt beim Leseunterricht die mündliche Besprechung jeweils erst nach geschehener Lektüre, so ist offenbar die gesamte Erinnerung so an das gedruckte Bild gebunden, daß eine fruchtbare Übung der Gehörssphäre nicht zustande kommt. Auch von dieser Seite her — im Hinblick auf die Ausbildung der Hörfähigkeit und mit Rücksicht auf die gemeinschaftspsychologischen Wirkungen des Unterrichts — sprechen also für das Lehrverfahren der direkten Methode, namentlich auf der Unterstufe, schwerwiegende Gründe.

[1]) Vgl. Henseling, Der Gesamtgeist der Schulklasse. Brahn, Pädagogisch-psychologische Studien. 1909, Nr. 1—9.

[2]) Vgl. u. a. Hartmann, Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht. 1895.

§ 15.

Die produktiven Formen der Sprachbetätigung (Sprechen und Schreiben) und das funktionelle Zusammenwirken der einzelnen Betätigungsformen.

Baerwald[1]) schied zuerst Lesen und Hören als rezeptive Formen der Sprachbetätigung vom Sprechen und selbständigen Schreiben, die er als produktive Formen bezeichnete. Er wies auch auf den Unterschied in der jeweiligen Disposition des Schülers hin. Beim Sprechen muß die fremde Sprache in ihren verschiedenen Anwendungsformen zur unmittelbaren Verfügung stehen, während es beim Lesen und Hören genügt, wenn das fremde Wort, die fremde Form, wiedererkannt wird. Für Sprechen und Schreiben ist also ein höherer Grad der Bekanntheit erforderlich als für die rezeptiven Formen. Zwar können auch bei den rezeptiven Formen produktive Kräfte ins Spiel treten — verstehendes Sichorientieren ist unter Umständen eine sehr produktive Tätigkeit —, aber Sprechen und Schreiben sind es in höherem Maße insofern, als im Verhältnis zu den vorher gegebenen Faktoren ein Produkt von völlig neuer Eigenart entsteht. Beim Sprechen beeinflussen die vorhandene Umwelt, die besonderen Antriebe von außen und die augenklickliche geistige Gerichtetheit des Sprechenden Art und Form des Ausdrucks in besonderer Weise. Beide Faktoren sind auf verschiedenen Entwicklungsstufen in verschiedener Weise wirksam. Das neunjährige Kind wird von seiner Umgebung stärker beeinflußt als der sechzehnjährige Jüngling, das Interesse des Sekundaners ist anders gerichtet als das des Sextaners. Die geistige Gerichtetheit des Neunjährigen läßt sich mit Bezug auf die Spracherlernung etwa so charakterisieren: Sein Streben ist darauf gerichtet, die fremde Sprache sprechen zu lernen. In seiner naiven Auffassung glaubt er, dazu imstande zu sein, wenn er für jedes Wort der Muttersprache das der fremden weiß. Diesen Glauben wird man ihm zunächst nicht nehmen. Als zweiter Faktor für das Zustandekommen des Sprechens treten die Antriebe von außen hinzu. Wegen des engen Zusammenhanges zwischen Gefühl und Sprechen ist es nötig, daß die Umwelt imstande sei, das Gefühl anzuregen. Beginnt der Unterricht sogleich als Sprechunterricht, so gibt die nächste Umgebung den Antrieb zum Sprechen. Auch geht die Tendenz des kindlichen Geistes allgemein dahin, die Objekte seiner Umgebung

---

[1]) Baerwald. Eignet sich der Unterricht im Sprechen und Schreiben fremder Sprachen für die Schule? 1899.

in der fremden Sprache benennen zu lernen. Die direkte Methode kommt diesem Streben entgegen, indem sie das Kind zunächst im nächsten Anschauungskreise heimisch macht, im Schulzimmer. Man hat eingewendet, daß diese Umwelt — die nüchternste ungefähr, die man denken mag — auf das Gefühl und das Gemüt des Kindes keine Wirkung ausüben könne, weil ihm die Objekte dieser Umgebung täglich vor Augen stehen und daher sein Interesse nicht zu fesseln vermögen. Diese Auffassung erscheint uns schief. Das Interesse des Kindes richtet sich beim Erlernen einer fremden Sprache nicht auf die Gegenstände an sich; es geht ihm vielmehr darum, die nächste Umgebung mit den Ausdrucksmitteln der fremden Sprache beherrschen zu lernen. Offenbar ist für das jüngere Kind das Beziehen des fremden Wortes auf einen konkreten Gegenstand eine gefühlsstarke Leistung. Dazu kommt, daß das mündliche Verfahren zugleich Gelegenheit gibt zu reichlicher spontaner Betätigung. Es entsteht im Schüler das Gefühl des Könnens, des Tätigseins. Die Wechselwirkung zwischen Gefühlserregung und Betätigung ist bei dem mündlichen Verfahren viel stärker als bei einem Unterricht, der sich enge an das Buch anschließt. Wie wir schon im vorigen Abschnitt ausführten, können beim mündlichen Verfahren die Ausdruckserscheinungen sich frei entfalten, es entsteht eine viel frischere und regere Arbeitsstimmung als beim Buchunterricht. Ferner kommt hier ein Gesamtgeist zur Auswirkung, wie es in jeder Gemeinschaft, die von gleichem Streben beseelt ist, der Fall ist. Bei Sprechübungen im Anschluß an das Gelesene ist ein spontanes Sprechen auch darum nicht gut möglich, weil meist mit den Worten des Stückes geantwortet wird. Es handelt sich also bei dieser Art Sprechübung — wenigstens im Anfangsunterricht — vorwiegend um nachahmendes Sprechen, während die direkte Methode von vornherein ein freies Gestalten erstrebt und den Schüler in höherem Grade produktiv sein läßt. Besonders dem jugendlichen Alter mit seinem starken Bewegungs- und Betätigungsdrange wird das Verfahren der direkten Methode angemessener sein, weil es, kurz gesagt, den natürlichen Charakter des gefühlsstarken unmittelbaren Erlebens trägt.

Die Sprechübungen, sofern sie als spontane Betätigungsform auftreten, haben auch einen hohen formalen Wert. Da der Schulunterricht im allgemeinen sich viel zu viel auf nachahmendes Tun beschränkt, so sind solche Übungen, die spontane Betätigung verlangen, als Ergänzung und Gegengewicht der Nachahmung notwendig. Wenn der Schüler auf den unteren Stufen auf die Fragen des Lehrers

schnell und bestimmt antworten, wenn er in den mittleren Klassen Gelesenes selbständig zusammenfassen oder Gedankenreihen umstellen und nach bestimmten Gesichtspunkten gruppieren muß, so sind auch die formalen Wirkungen dieser Übungen weitgehend und sehr mannigfaltig. Eine vielfache Betätigung der motorischen Sphäre ist für alles fließende Sprechen ein Haupterfordernis. Darüber hinaus aber kommt es zu einer Differenzierung des Gefühlslebens und zu einer Weiterbildung der kombinatorischen und gestaltenden Phantasie.

II. Das Schreiben.

Das Schreiben kann im fremdsprachlichen Unterricht in drei Formen auftreten: als Abschreiben, Diktatschreiben und freies Schreiben. Im ersten Falle dient es hauptsächlich als Hilfsmittel für das Einprägen der Vokabeln. Durch das Hinzutreten der Schreibbewegungsvorstellungen hofft man, das optische Wortbild besser befestigen zu können. Wichtiger als die Schreibbewegungsvorstellungen erscheint uns die sukzessive Analyse des Schriftbildes, die in gewissem Maße für alles Schreiben gilt, und die eine wichtige Ergänzung bildet zu der Auffassung des Wortes als Ganzes, wie sie beim Lesen vollzogen wird.

Das Diktatschreiben wird mit Recht als ein vorzügliches Mittel zur Schulung der Hörfähigkeit und zur Prüfung der orthographischen Kenntnisse angesehen, während das freie Schreiben in der fremden Sprache mehr der Kontrolle über sprachlich Erreichtes im eigentlichen Sinne dient. Beim freien Schreiben in der fremden Sprache scheint die psychische Einstellung der Schüler sehr verschieden zu sein. Im allgemeinen machen sich zwei Haupttypen bemerklich. Der erste konstruiert, mehr oder weniger übersetzend, auf Grund der grammatischen Regeln. Der andere versucht, mit dem Vorrat der ihm zur Verfügung stehenden Worte und Wendungen eine mehr selbständige Darstellung in der fremden Sprache zu geben. Die im Unterricht befolgte Methode wird für dieses Verhalten von großem Einfluß sein. Indessen spielt die mitgebrachte Begabung dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle. Auf die gegenwärtig so viel behandelte Lehre von den Begabungs- und Lerntypen[1]) können wir nicht näher eingehen. Bei aller Mannigfaltigkeit der Begabungsrichtungen läßt sich aber das Schülermaterial in die beiden genannten Gruppen

[1]) Vgl. u. a. Meumann, Vorlesungen II, 2. Aufl. 1913.

einteilen: Die einen arbeiten lieber auf Grund ganz bestimmter Weisungen und Regeln und fühlen sich nur dann recht wohl, wenn ihnen genau vorgeschrieben ist, was und wie sie arbeiten sollen. Es sind die stillen, zurückhaltenden, gewissenhaften, vorwiegend rezeptiven Naturen. Ihrem Wesen entspricht von Hause aus die Übersetzungsmethode mehr als die direkte. Die andere Gruppe umfaßt die beweglichen und impulsiven Schüler, deren Wesen die direkte Methode offenbar mehr angemessen ist. Für die letztere Gruppe ist Gewöhnung an ruhiges, gewissenhaftes Arbeiten ebenso notwendig, wie für die erstere die immer wiederholte Nötigung zur Beweglichkeit und zum spontanen Handeln. Beides soll der Unterricht erstreben. Auf Grund der Erfahrung und der allgemeinen Entwicklungsgesetze des Kindes scheint es mir richtig, das letztgenannte Ziel bei Beginn, das erstere im weiteren Fortgang des Unterrichts in den Vordergrund zu rücken.

III. Das funktionelle Zusammenwirken der einzelnen Tätigkeiten.

Der Umfang der einzelnen Betätigungsformen ist bei den verschiedenen Methoden verschieden groß; indessen wird gegenwärtig kaum irgend eine derselben in den Schulen ganz vernachlässigt. Alle gebräuchlichen Unterrichtsweisen üben von Anfang an sowohl Lesen und Hören, wie Sprechen und Schreiben. Es liegt aber auf der Hand, daß das Bevorzugen oder Zurückdrängen der einen oder der anderen Form der Übung eine Zunahme oder Abnahme der entsprechenden Fertigkeit beim Schüler zur Folge haben muß. Und nicht nur in dem wirklich Erlernten, sondern auch in dem Lern- und Denktypus des älteren Schülers wird sich der Einfluß der Unterrichtsmethode bemerkbar machen. Nun sind zwar, wie u. a. Eggert nachgewiesen hat, (vgl. unsere Ausführungen S. 65 ff.), alle Sprachübungen zusammengesetzte Übungstätigkeiten, die stets auch andere Gebiete mitübend beeinflussen. Indessen müssen mit Rücksicht auf die jeweilige Entwicklungshöhe des Schülers gewisse Übungsformen auf jeder Stufe im Vordergrunde stehen und zwar die, welche dem Entwicklungsstande des Schülers naturgemäß und zielgemäß am besten entsprechen. Die übrigen Betätigungsformen werden zu jenen ersten in einem dienenden und ergänzenden Verhältnis stehen, ohne daß sie gänzlich fehlen sollen. Wir haben bisher hauptsächlich die einzelnen Betätigungsformen betrachtet mit Rücksicht auf die

geistige Entwicklung des Schülers der Unterstufe. Auf Grund unserer bisherigen Ausführungen kommen wir zu folgendem Ergebnis:

Auf der Unterstufe verdient das mündliche Verfahren im Anschluß an Objekte, Abbildungen und Handlungen den Vorzug, weil dieses Verfahren

1. am schnellsten und besten die für das Lesen und Hören notwendigen assimilativen Ergänzungen schafft,
2. weil es stärkere Gemeinschaftswirkungen erzeugt,
3. weil es die akustische Vorstellung in den Vordergrund rückt,
4. größere Möglichkeit zu entsprechender Betätigung gibt und damit die Willensantriebe und Ausdruckserscheinungen sich frei auswirken läßt,
5. weil die Übung im freien Sprechen zu scharfer Beobachtung und schneller Kombination erzieht.

Aus diesen Gründen erscheint uns das vorwiegend mündliche Verfahren (die direkte Methode) dem Alter und dem Entwicklungsstande der Neun- bis Zwölfjährigen besonders angemessen. Mit zunehmender Reife des Schülers muß nach und nach die vorausgehende mündliche Behandlung des Stoffes zurücktreten und schließlich fortfallen. Diese Forderung stützt sich darauf, daß das fortgeschrittene Lebensalter anders geartete Betätigungs- und Ausdrucksformen verlangt. Wir werden sie in den nächsten Abschnitten kennen lernen.

§ 16.

Der Erwerb des Wortschatzes.

Mit Recht erblickt man in der Aneignung der Vokabeln eine grundlegende Arbeit des Sprachunterrichts. Diese Arbeit fällt dem Gedächtnisse zu, mit welchem Namen man „die Wirkungen der Erinnerungsassoziationen in ihrer Beziehung zu den ursprünglichen Eindrücken, auf die sie zurückgehen“,[1]) zu bezeichnen pflegt. Die hier in Frage kommenden Assoziationen — wir wollen diesen Ausdruck beibehalten, obwohl es sich vorwiegend um Assimilationen handelt — können auf zweifache Weise gebildet werden. Das fremde Wort (F) wird mit dem muttersprachlichen (M) assoziiert oder unmittelbar mit dem Objekte (B). Wir stoßen hier auf eine der Prinzipalfragen des Methodenstreites, an der sich die Methoden scheiden, und die

[1]) Wundt, Grundriß der Psychologie, 11. Aufl. 1913, S. 299.

ungeachtet aller leidenschaftlichen und ausführlichen Auseinandersetzungen noch nicht geklärt ist (vgl. § 3 des ersten Teiles). Im gegenwärtigen Zusammenhange könnte es sich zunächst um die Frage handeln, welches Verfahren sich für das rein gedächtnismäßige Erlernen und Behalten der Vokabeln als vorteilhafter erweist. Wäre diese Fragestellung erschöpfend, so wäre das Problem allerdings einfach zu lösen. Man brauchte dann nur, wie Thumb[1]) vorschlägt, einige hundert Vokabeln nach jeder Art lernen zu lassen und hätte damit den Vorzug der einen oder anderen Methode dargetan. Indessen liegt der Schwerpunkt der Frage für die Didaktik gar nicht an diesem Punkte. Es kommt vielmehr — und das gilt ganz besonders für den Anfangsunterricht — darauf an, wie weit die gelernten Vokabeln für selbständige und richtige Verwendung von Nutzen sind. Wenn jedem Wort der Muttersprache ein Wort der fremden Sprache nach Inhalt und Umfang des Begriffes genau entspräche, dann würde mit dem Erlernen der fremden Vokabeln weit mehr geleistet sein als bei der wirklichen Lage der Dinge, wo fast nur „die bis zu wissenschaftlicher Präzision durchgearbeiteten Begriffe und Gedanken wirklich übertragen werden können, während alles übrige in dem Maße unübertragbar bleibt, in welchem es das Gemütsleben der fremden Nation berührt oder mit ihm verwachsen ist".[2]) Wir berühren damit wieder das Problem der inneren Sprachform (vgl. § 6), und in der Tat bildet das Erfassen des Bedeutungsumfanges und der inneren Sprachform eines fremden Wortes die schwierigste Seite des Vokabellernens. Auch wenn die Vokabeln mechanisch eingeprägt wären, würde die Schule zur Erreichung des eben genannten Zweckes noch alle die Übungen vornehmen müssen, die sie jetzt betreibt. Hier liegt auch — wie antizipierend bemerkt sei — eine der Schwierigkeiten für eine fruchtbare Gestaltung des Experimentes in dieser Frage.

Es liegt auf der Hand, daß der jeweilige Bedeutungsumfang eines Wortes relativ leicht erkannt werden kann, wenn das Wort in einem sinnvollen Gedankenkomplex der Sprache erscheint. v. Sallwürks Satz, „das einzelne Wort bedeutet an sich nichts", ist zwar eine Übertreibung, aber es trifft doch den Kern der Sache. Man könnte nun versuchen, den Bedeutungsumfang begrifflich abzugrenzen. Das ist in beschränktem Umfange ein nützliches Verfahren, z. B. bei

[1]) Thumb, Germanisch-Romanische Monatsschrift, III S. 1.

[2]) Waitz, Allgemeine Pädagogik, 4. Aufl. 1898, S. 375.

Erklärung synonymer Ausdrücke, bei gewissen etymologischen Herleitungen aus derselben oder aus anderen Sprachen, besonders aus dem Lateinischen. Für rechtes Fruchtbarwerden dieser Zusammenhänge ist aber Voraussetzung, daß der betreffende Wortbegriff schon vorher gefühlsmäßig und möglichst anschaulich erfaßt war, so daß die Erklärung nur größere Klarheit schafft. Das Verfahren verspricht also nur auf den oberen Stufen Erfolg.

Das Wesen eines einzelnen Wortinhaltes kann überhaupt nicht rein begrifflich bestimmt werden, weil auch die Verwendung des Begriffs auf Gefühlsfaktoren beruht. Daraus geht hervor, wie viel davon abhängt, in welchem Zusammenhange, in welcher Umgebung ein Wort (Vokabel) dargeboten wird. Je jünger der Schüler ist, desto konkreter, anschaulicher und bestimmter wird die Situation sein müssen, in der das Wort erscheint. Daß somit auch hier wieder die Komplexqualität eine wichtige, ja die ausschlaggebende Rolle spielt, bedarf nur des Hinweises. Bei älteren Schülern wird auch eine ärmere Situation genügen, um eine Fülle von Beziehungen zu früher erworbenem geistigen Besitz zu knüpfen. Es wird auf den höheren Stufen auch nicht immer mehr des sprachlichen Zusammenhanges bedürfen, um dem Worte eine Umwelt, die nötigen „Fransen“[1]) zu schaffen. Die Einordnung in die grammatischen Kategorien, Beziehungen zu anderen Wörtern, die besondere Laut- und Klangform werden solche Beziehungen liefern. Man stelle sich etwa vor, der Tertianer lerne ein Wort wie maternelle im Französischen. Er fühlt oder erkennt es als Adjektiv, sieht die etymologischen Beziehungen zu mater, empfindet es als wohlklingend usw. Es kommen also auch ohne sprachlichen Zusammenhang eine Menge assimilativer Elemente dem neuen Worte entgegen. Das geschieht natürlich noch in verstärktem Maße, wenn das Wort im sprachlichen und sachlichen Zusammenhange erscheint. Der psychische Prozeß ist daher auch keine reine Assoziation, sondern eine Assimilation. Von einzelnen gesonderten Assoziationen könnte höchstens im ersten Anfang die Rede sein und dann nur, wenn Wörter außerhalb jedes Zusammenhanges geboten würden. Aber auch in diesem Falle werden sich noch assimilative Einwirkungen nachweisen lassen, besonders solche rhythmischer und sprachmelodischer Art. Jedenfalls ist es eine sehr mechanische Auffassung, wenn man nur zwei Elemente in der Verbindung annimmt: F + B oder F + M. Es

---

[1]) James, Psychologie, übersetzt von Marie Dürr, S. 164, 166.

werden außer anderen Inhalten diese drei, F, M, B, immer im Bewußtsein sein.

Über die verschiedene Deutlichkeit oder den Vorrang der einzelnen Komponenten des Gesamtprozesses bei den verschiedenen Unterrichtsmethoden kann nur das Experiment zuverlässige Auskunft erteilen. Daß sich, wie v. Sallwürk[1]) behauptet, das muttersprachliche Wort immer zuerst ins Bewußtsein drängt, erscheint nach unseren Beobachtungen unwahrscheinlich. Damit berühren wir eine viel umstrittene Frage, bei der wir einen Augenblick verweilen wollen, die Frage, ob es möglich ist, die Muttersprache bei Erlernung der fremden Sprache im Bewußtsein auszuschalten, ob und wie weit ein „Denken in der fremden Sprache" möglich ist. Wer die Möglichkeit des Denkens in fremder Sprache absolut bestreitet, unterschätzt jedenfalls die in unserem Geiste liegende Fähigkeit, sich „einzustellen" oder zu richten. G. E. Müller[2]) und Ach[3]) haben die Richtung des geistigen Tätigkeitsablaufes experimentell genauer untersucht. Sie fanden, daß ein einmal begonnener Gedanken- und Willensablauf seine vorher bestimmte Richtung beibehält, auch wenn sich andere Vorstellungsgruppen dazwischen drängen. (G. E. Müllers perseverierende, Achs determinative Tendenzen). Wer zwei Sprachen beherrscht, wird daher in der Lage sein, in beiden zu denken, sobald aus der Umgebung oder aus seinem eigenen Innern heraus der Wille in eine bestimmte Richtung gelenkt wird. Die pädagogische Frage ist daher so zu formulieren: In welchem Umfange und unter welchen Umständen wird ein Denken in der fremden Sprache möglich (vgl. § 19).

Werfen wir nunmehr einen Blick auf die üblichen Methoden der Vokabelaneignung. Es ist zu scheiden zwischen dem Erlernen und dem Einprägen, m. a. W. zwischen erster Auffassung und den Übungen, die auf Verwendung in sprachlich sinnvollem Zusammenhange zielen und damit dauerndes Behalten und unmittelbares Verfügen zum Zwecke haben. Daß es notwendig sei, die Vokabeln in einem lebendigen Zusammenhange darzubieten, wird zwar theoretisch nicht ernstlich bestritten; in der Praxis ist es allerdings noch vielfach üblich, die Vokabeln vor der Behandlung des Lesestückes lernen zu lassen und „durch strenges, rasches, mannigfaltiges Abfragen die-

[1]) v. Sallwurk a. a. O. S. 13.

[2]) G. E. Muller, Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungsverlaufs, 1910.

[3]) N. Ach, Willenstätigkeit und Denken. 1905.

selben zu befestigen, durch Wiederholung dieser Kontrolle die einzelnen gegenwärtig zu halten".[1]) Ein solches Verfahren unterscheidet sich von der alten Übersetzungsmethode nur dadurch, daß zur weiteren Einübung der Vokabeln statt der früher üblichen Einzelsätze nun ein zusammenhängendes Stück dient. Wir müssen dem Urteile Münchs zustimmen, daß dieses Verfahren „pädagogisch nicht genügen[2]) kann".

Bei dem anderen Verfahren erfolgt mit der Darbietung im sprachlichen Zusammenhange sogleich die vorläufige Aneignung. Dies Verfahren wird sowohl von der vermittelnden wie von der direkten Methode angewendet. Für die Übungen zum Zwecke des dauernden Behaltens hat die Reform[3]) eine Reihe ansprechender methodischer Kunstgriffe ausgebildet, deren leitende Gesichtspunkte darin bestehen, daß die Wörter wieder im sprachlichen Zusammenhange, aber in immer neuen Anordnungen und Gruppierungen erscheinen. Es sollen keine mechanischen Assoziationen geschaffen werden, und daher wird die Gegenüberstellung des fremden Wortes mit dem deutschen nach Möglichkeit vermieden. Solche Übungen[3]) erfolgen unmittelbar schon durch die Lektüre, weiterhin wären zu nennen die Zusammenstellung der Wörter nach einheitlichen Stoffgebieten, das Bilden von Wortfamilien, das Aufsuchen von Gegensätzen, des logischen Zusammenhangs u. ä.

Vom psychologischen Standpunkte aus erscheint das zweite Verfahren, bei dem die einzelnen Vokabeln aus dem Zusammenhange gelernt werden, als geeigneter aus folgenden Gründen: Es wird zunächst ein Ganzes geboten, das in seiner Gesamtheit, als Komplex, gefühlsmäßig aufgefaßt wird. Aus diesem Ganzen heraus werden die einzelnen Teile, die Vokabeln, hervorgehoben und auch zunächst gefühlsmäßig, aber dann mehr und mehr begrifflich, verstandesmäßig unterschieden und schließlich gesondert behalten. Es tritt also nach der Kruegerschen Theorie des Gefühls als der Komplexqualität zuerst eine starke Augenblickswirkung ein. Dann werden die einzelnen Teile als solche erkannt; und durch das Einreihen in neue und gefühlsverwandte Verbindungen erhalten diese analysierten Teile auf Grund der Ähnlichkeitsbeziehungen immer zahlreichere Assoziationshilfen. Der Begriffs- und Gefühlsgehalt des Wortes wird hervor-

[1]) Münch a. a. O. S. 140.

[2]) Ebenda S. 141.

[3]) Vgl. insbes. Walter. Die Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht. N. Spr. XIV. 513.

gehoben und abgegrenzt. Dadurch wird die jederzeitige Verfügbarkeit gesteigert, und es wächst die Wahrscheinlichkeit dauernden Behaltens. Auch die Willensfaktoren finden bei diesem Verfahren angemessene Förderung; denn der Schüler muß immer selbsttätig sein, niemals nur mechanisch reproduzieren, wie beim Abfrageverfahren, das feste Assoziationen zwischen den Wörtern der Muttersprache und denen der fremden schaffen will.

Wenn man die Vokabeln vor der Behandlung des Lesestückes lernen läßt, so fehlt eben der erste starke Gefühlseindruck und damit der Antrieb zu weiterer intellektueller Verarbeitung. Statt der unwillkürlichen Aufmerksamkeit, die dem jugendlichen Alter angemessen ist, fordert man zu ausschließlich die willkürliche. Es wird von den Vertretern dieser Richtung, soweit sie psychologische Gründe ins Feld führen, gern hervorgehoben, daß der Schüler eben lernen müsse, Schwierigkeiten zu überwinden und seinen Willen zu stählen. Diese Begründung verkennt sowohl das Wesen des kindlichen Geistes wie das der Willensbildung. Der Wille kann nur erstarken, wenn er sich Aufgaben gegenüber sieht, die er bewältigen kann, und im Gedächtnis haftet nur, was im sinnvollen Zusammenhange aufgenommen wurde. Was nur rein mechanisch, ohne im Zusammenhang verwendet zu werden, „eingepaukt" wird, pflegt bald vergessen zu sein. Es ist übrigens bekannt und bezeichnend, daß sich die Kinder, wenn sie Einzelwörter lernen sollen, mit allerlei mnemotechnischen Mitteln helfen. Sehr häufig ist es offenbar, daß sie sich Situationen ausmalen. So gab mir z. B. ein begabter Sextaner, G. N. in L., der die Femina der III. Dekl. auf do, go, io gelernt hatte, folgendes an: consuetudo, da denke ich an unseren Kutscher, der tut beim Sprechen immer so — es folgt eine Handbewegung —, das ist seine Gewohnheit, daher consuetudo = Gewohnheit. Similitudo: = das ist ein Fräulein, die hat eine Photographie in der Hand, die ist ähnlich — similitudo. Worin der Vorteil der gedachten Situationen für das Merken besteht, ist hier nicht ganz eindeutig zu ersehen. Im ersten Falle mag ein Anklang mit „tut so" die Richtung gegeben haben. Wie es scheint, hat das Kind eben ein Bedürfnis, ein zusammenhangloses Einzelnes mit irgend einer Situation zu verbinden. Aber das angeführte Beispiel zeigt zugleich, wie verworren und unnatürlich eine solche Verbindung ausfallen kann, wenn nicht schon der Unterricht sinnvollere Zusammenhänge darbietet.

Wir kommen zu dem Ergebnis, daß für die Unterstufe das Ausgehen vom sprachlichen Zusammenhange notwendig ist. Auf der

Mittel- und Oberstufe sind zwar für das scheinbar Einzelne mehr Assoziationsstützen vorhanden. Aber auch hier noch bilden zusammenhängende Sprachstücke für das Lernen der Vokabeln die beste Grundlage. Die auf der Mittelstufe auftretende Lektüre selbständiger Schriftwerke bietet dazu die natürliche Gelegenheit.

§ 17.

Der Grammatikunterricht.

Das Urteil über Stellung und Bedeutung des Grammatikunterrichtes hat sich im Verlaufe des Reformstreites mehrfach geändert. Die ersten Reformer verwarfen den systematischen Unterricht in der Grammatik ganz und gar. Es machte sich aber sehr bald ein Umschlag bemerkbar, und gegenwärtig hat sich eine vermittelnde Auffassung durchgesetzt. Hausknecht[1]) sagt darüber: „Zwar lief in dem Kampfe der extremen Reform die Grammatik eine zeitlang Gefahr, in ihrer Bedeutung unterschätzt zu werden; doch ist sie jetzt längst wieder zu ihrem Rechte gelangt, zwar nicht wieder eingesetzt in die herrschende Stellung, die zur geistlosen Verödung des Sprachunterrichts geführt hat, wohl aber in die ihrer wahren Bedeutung entsprechende Stellung einer unentbehrlichen Dienerin, deren Aufgabe es ist, das praktische Können im weitesten Sinne, Sprechen, Schreiben und Verständnis der Lektüre, nicht bloß zu erweitern, sondern zu sichern. Daß die Grammatik trotz ihrer dienenden Stellung einer sorgfältigen Behandlung, einer systematischen Zusammenfassung und festen Einprägung bedarf, ist entschieden“. Die Grammatik ist also nicht mehr Ziel des Sprachunterrichts, sondern ein unterrichtliches Hilfsmittel — darin ist man sich einig. Die Unklarheiten, die gegenwärtig noch bestehen, beziehen sich im besonderen auf den Umfang dessen, was in Regeln gefaßt und in fester Form eingeprägt werden soll und auf die psychologischen Voraussetzungen und den Wirkungswert des grammatischen Unterrichts im allgemeinen.

Bezüglich der psychologischen Voraussetzungen des Grammatikunterrichts heben sich wieder zwei Auffassungen heraus. Nach der einen sind die psychischen Prozesse, die dem Erkennen einer Regel vorausgehen, die gleichen, wie bei der Entwicklung der allgemeinen Begriffe; sie fallen also in das Gebiet des logischen Denkens. Der

[1]) Rethwisch, Jahresberichte 1902, VIII, S. 1.

Schüler hat danach folgende Arbeit zu leisten. Er muß aus einer größeren oder kleineren Zahl von sprachlichen Erscheinungen die gemeinsamen Merkmale herausfinden. An das Erkennen des Gemeinsamen schließt sich die sprachliche Formulierung des Gesetzes, d. h. die Angabe aller Merkmale dieser Erscheinung, die für eindeutige Bestimmung erforderlich sind. Sodann erfolgt die Anwendung der Regel auf gegebene Fälle, wobei stets zu untersuchen ist, ob der besondere Fall unter die allgemeine Regel fällt. Die Anwendung der letzteren geschieht zuerst bewußt; nach reichlicher Übung soll sie sich mechanisch-unbewußt vollziehen, d. h. in der Weise, daß ein bewußtes Zerlegen des einzelnen Satzes und ein Vorstellen der Regel nicht mehr notwendig ist.

Eine andere psychologische Auffassung erblickt zunächst in den grammatischen Regeln keine Gesetze, weil ihnen das Merkmal der Allgemeingültigkeit fehlt. Die richtige Anwendung der Regel beruht nach dieser Auffassung vorwiegend auf den Wirkungen der Analogie. Der psychische Akt ist danach viel einfacher, als die deduktive Richtung annimmt. Nicht die bewußte oder unbewußte Vorstellung der grammatischen Regel, sondern die mehr oder weniger klare Erinnerung an bestimmte Einzelfälle bewirke den richtigen Gebrauch der Sprache. Diesen beiden Auffassungen entsprechen im allgemeinen zwei Hauptformen der Einübung. Das Unterrichtsverfahren, welches aus der ersten Auffassung hervorging, ordnet den Lehrgang (Lesestoff) systematisch nach grammatischen Rücksichten. Die Lesestücke sind so gewählt, daß möglichst viele Beispiele vorkommen für die Regeln, die am Schluß eingeübt werden sollen. Das vorzüglichste Mittel der Einübung ist das Übersetzen. Die Anhänger der direkten Methode dagegen stellen am Schlusse der Behandlung eines größeren Stoffgebietes den grammatischen Ertrag zunächst ohne Rücksicht auf das grammatische System zusammen. Im allgemeinen lassen sie weniger Regeln formulieren und lernen als die Vertreter der vermittelnden Methode. Erst nachdem eine große Zahl von sprachlichen Formen unbewußt, gefühlsmäßig erfaßt sind, tritt die grammatische Regel auf. In der Mittel- und Oberstufe wird jetzt wohl allgemein systematischer Grammatikunterricht erteilt.

Man kann die beiden Richtungen des Lehrverfahrens so charakterisieren: a) erstrebt mehr bewußtes Tun auf Grund von Regeln, b) sucht zunächst durch zahlreiche und typische Analogien ein kräftiges Sprachgefühl zu wecken; a rückt das begriffliche, b das gefühlsmäßige Erfassen in den Vordergrund. Inbezug auf die Grundlage,

auf welcher die Regel gewonnen wird, weicht anscheinend Verfahren a von b nicht erheblich ab, da bei beiden die Regel aus zusammenhängendem Sprachstoff abgeleitet wird. Indessen ist der Unterschied größer, als auf den ersten Blick scheinen mag. Viele Verfasser von Lehrbüchern der Art a haben sich nämlich ängstlich bemüht, solche grammatischen Erscheinungen, die noch nicht erklärt worden sind, aus den ersten Lesestücken fern zu halten. Jede grammatische Erscheinung tritt zum ersten Male auf in dem Lesestücke, an dem sie zur Behandlung kommt und dort in möglichst zahlreichen Beispielen. Das hat zunächst einen nachteiligen Einfluß auf die Form der Lesestücke: sie bieten oft ein zurecht gemachtes Französisch oder Englisch. Andererseits treten dabei die grammatischen Formen trotz der Eingliederung in Lesestücke zu unvermittelt auf und geben nicht genügend gefühlsmäßig erfaßtes Anschauungsmaterial. Denn wenn es sich auch schließlich um begrifflich formulierbare Denkvorgänge handelt, so sprechen doch auch hier wieder Gefühlsbestandteile entscheidend mit. Regel wie Begriff sind selber spezifisch qualifizierte Komplexe von einheitlich unmittelbar erlebter Eigenart, oder sollen doch dazu werden. Jeder Satz der Sprache hat eine bestimmte Gefühlswirkung, die begrifflich nicht zu erschöpfen ist. Auch vieles, was begrifflich noch zu fassen wäre, kann nicht zu gleicher Zeit mit dem Herausarbeiten der einen Regel gegeben werden. All dieses Fremde, Unerkannte, Unanalysierte wirkt als Gefühl. Je mehr Beispiele für eine Regel in verschieden gefärbter Umwelt schon vor dem Aussprechen der Regel gegeben waren, desto mehr Tiefenwirkung gewinnt die Regel, desto größer ist die Garantie für volles Verstehen und für dauerndes Behalten. Das Gefühl wird wirksamer, wenn vorher recht viele Beispiele aufgetreten sind, wenn mehrere einzelne Gefühlserlebnisse grundlegender Art vorausgegangen sind, damit sozusagen der Schüler durch die ungeklärte Komplexqualität der Erscheinung beunruhigt und sein Erkenntnisdrang auf die Klärung derselben gerichtet wird. Übrigens müßte in der Praxis immer geschieden werden zwischen der Anwendung des grammatischen Wissens beim schriftlichen und beim mündlichen Gebrauch der Sprache. Beim fließenden Sprechen ist ein Analysieren, ein Sichbesinnen auf die Regel, aus Mangel an Zeit nicht möglich. Namentlich hierfür reicht das Wissen der Regel nicht aus.

Den Umfang dessen, was in Regeln gefaßt werden soll, setzt man vielfach dahin fest, daß nur die Abweichungen der fremden Sprache von der Muttersprache zu formulieren und zu lernen sind.

Auch das ist nicht bis in alle Kleinigkeiten möglich und auch nicht notwendig. Notwendig ist aber — und das ist ein psychologisch sehr wichtiges Moment —, daß auf die Abweichungen hingewiesen wird. Hier hat die direkte Methode namentlich bei Beginn der Reform sich mancher Unterlassungssünde schuldig gemacht. Sie überschätzte die Wirkung der Analogie und unterschätzte den Einfluß der muttersprachlichen Formen, wenn sie annahm, daß die fremde Sprache ohne grammatische Regeln gelernt werden könne. Man übersah, daß im fremsprachlichen Unterricht nicht genug Beispiele für alle sprachlichen Gesetzmäßigkeiten geliefert werden können. Zum andern sind auch durch häufigeren Gebrauch die Formen der Muttersprache viel fester eingeübt als die der Fremdsprache. Es ist daher unumgänglich nötig, daß auf die Abweichungen der fremden Sprache von der Muttersprache hingewiesen wird. Aber es ist nicht erforderlich, daß diese Hinweise stets verstandesmäßiger oder begrifflicher Natur sind. Die Bedeutung des Übersetzens liegt z. T. in dieser Richtung. Daneben haben die Reformer eine Reihe trefflicher Maßnahmen ausgebildet, die ebenfalls diesem Zwecke dienen. Eine solche ist z. B. das von Walter empfohlene und schon vor ihm von der Toussaint-Langenscheidtschen Methode angewandte wörtliche Übersetzen fremder Texte, um das Gefühl für die Abweichung der fremden Wortstellung zu wecken. Wenn man im Anfangsunterricht solche wörtlichen Übersetzungen vornehmen läßt, dann kann man schon aus den lebhaften Ausdruckserscheinungen auf den sehr komplexen Charakter dieser geistigen Betätigung schließen. Im allgemeinen genügt es auf der Unterstufe, die Aufmerksamkeit wiederholt auf diesen Punkt hinzulenken, so daß der Schüler die allgemeine Erkenntnis gewinnt: in der fremden Sprache ist die Wortstellung anders als im Deutschen. Indessen reicht das gefühlsmäßige Erfassen des Gesetzmäßigen keineswegs für alle Fälle aus. Auch darf man die starke formale Wirkung, die dem Erkennen und Aussprechen des Gesetzmäßigen innewohnt, nicht gering anschlagen. „Das Denken nach bestimmten Gesetzen und das Gefühl für gesetzmäßiges Denken ist ein wichtiges Stück Vorbedingung alles wissenschaftlichen Arbeitens“.[1])

Und dieses Herausheben und Zusammenfassen des Gemeinsamen kommt auf einer gewissen Altersstufe einem inneren Bedürfnis des Schülers entgegen. Das ist besonders die Zeit vom 13. bis zum

[1]) Bühler, Über Gedanken, Archiv f. d. ges. Psychologie. IX. 339.

16. Lebensjahre. Wir fanden, daß gerade dieser Lebensabschnitt charakterisiert ist durch das Vorherrschen sowohl der formalen Denkgefühle, der Gefühle des Unterscheidens und Vergleichens, wie der materialen Erkenntnisgefühle, (Gefühle der Kausalität und des Denkerfolges). Wir werden im Lehrplan also vorwiegend der Mittelstufe das grammatische Pensum zuweisen müssen.

§ 18.

Die Übersetzung.

Das Übersetzen stellt eine sehr komplizierte Form sprachlicher Betätigung dar. Es ist zu scheiden zwischen dem Herübersetzen und dem Hinübersetzen; beide Prozesse sind psychologisch nicht ganz gleichartig.

Beim Herübersetzen handelt es sich zunächst um das Auffassen des Satzinhaltes. Hemmend für das Erfassen des Gedankeninhaltes können unbekannte Vokabeln, unbekannte stilistische und grammatische Formen und Unklarheiten über die richtige Beziehung der einzelnen Satzglieder wirken. Nur im letzteren Falle pflegt ein Analysieren des Satzes von Nutzen zu sein; es geschieht übrigens in den neueren Sprachen weit seltener als etwa im Lateinischen. In der Regel wird der Satz unmittelbar als Ganzes intuitiv erfaßt. Auch hierbei spielen die assimilativen Ergänzungen (vgl. § 14) eine große Rolle. Von ganz besonderer Wichtigkeit für dieses unmittelbare Auffassen aber ist es, daß der Schüler den Gefühlsinhalt der fremden Wörter und ihre innere Sprachform kennen gelernt hat. Da die meisten fremdsprachlichen Texte Menschen und Verhältnisse des betreffenden Landes schildern, so wird schon von hier aus die Kenntnis der „Realien" notwendig. Ist der Satz nach Inhalt und Bedeutung genau erfaßt, so muß für den Gedanken- und Gefühlsinhalt die muttersprachliche Form gefunden werden, die ihr gleichwertig ist oder möglichst nahe kommt. Hierfür ist eine Umstellung und Neugliederung der den fremdsprachlichen Satz bildenden Vorstellungskomponenten notwendig, ferner ein Prüfen und Wählen unter den Ausdrucksmöglichkeiten der Muttersprache. Soll das Übersetzen nicht bloß ein Mittel sein, um oberflächlich das Verständnis eines Textes zu prüfen, wird vielmehr darnach gestrebt, eine wirklich äquivalente Form des muttersprachlichen Ausdrucks zu finden, so ist diese Leistung von erheblicher Schwierigkeit. Gerade das Prüfen und Wählen unter verschiedenen Möglichkeiten ist von hoher er-

zieherischer Bedeutung für den Schüler. Der urteilende Verstand, wie das Stil- und Sprachgefühl werden durch diese Arbeit in hohem Maße in Anspruch genommen und geübt. Es erhellt daraus neben der Schwierigkeit des Übersetzens zugleich auch sein formaler Wert.

Das Hinübersetzen stellt ähnliche Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Schüler. Auch hier ist genaues Auffassen des Satzes — des muttersprachlichen — Vorbedingung für die eigentliche Übersetzungsarbeit. Diese selbst kann wieder mehr bewußtkonstruierend oder mehr gefühlsartig erfolgen. Nach der ersten Auffassung soll der Schüler den muttersprachlichen Satz zunächst zerlegen (analysieren) und seine syntaktischen Teile und ihre Beziehungen zu erkennen suchen. Bei der Konstruktion des fremden Satzes muß ihm für jedes fremde Wort die fremde Vokabel mit der richtigen Flexion und Rektion, mit ihrer etwaigen Bedeutungsabweichung gegenwärtig sein, ebenso die grammatischen Regeln über die Stellung der einzelnen Satzglieder usw. Die zweite Auffassung stellt sich den psychologischen Vorgang weniger atomistisch und weniger systematisch vor. Der deutsche Satz wird in einem Gesamtakte des Bewußtseins aufgefaßt. Dann erfolgt durch eine andere geistige Einstellung die Reproduktion des Satzes in der fremden Sprache ebenfalls in einem Gesamtakte. Nur wenn Hemmungen auftreten, würde sich der Schüler an den etwa gegebenen Regeln orientieren. Voraussetzung für die zweite Auffassung ist, daß der Schüler gelernt hat, in der fremden Sprache sich zu bewegen, in der fremden Sprache zu denken. Wir stoßen damit wieder auf das oft berührte Thema des Denkens in der fremden Sprache. Weder die eine noch die andere Auffassung kann völlig befriedigen. Wir müssen erklären, daß die psychologischen Voraussetzungen des Übersetzens noch nicht geklärt sind. Es stehen sich theoretisch zwei Extreme gegenüber, die in reiner Form wahrscheinlich nie verwirklicht sind. Indessen scheint es angemessen, in dieser Frage mit einem abschließenden Urteil zurückzuhalten, weil wir hier ein Gebiet betreten, auf dem die experimentelle Untersuchung sicherlich weitere Klärung bringen wird. (Vgl. § 19.)

Wie die Auffassungen von der psychologischen Natur der Vorgänge beim Übersetzen, so sind entsprechend die Urteile über den Wert dieser Übung sehr verschieden. Wer des Glaubens ist, daß alle Sprachbetätigung in der fremden Zunge auf schnellem Übersetzen beruht, der muß die Übersetzungen als die vorzüglichste Übung ansehen; wer dagegen ein Denken in der fremden Sprache

für möglich hält, wird sie geringer schätzen oder ganz ablehnen. Wir kommen in dieser Frage zu einem vermittelnden Standpunkte vornehmlich wegen des hohen formalen Wertes, den die Übersetzungsübungen haben. Da indessen das Übersetzen verschiedenen Zwecken dienen soll, so muß differenziert werden. Auf den Wert des wörtlichen Übersetzens aus der fremden Sprache für den Anfangsunterricht wurde schon hingewiesen. Es ist ein vorzügliches Mittel, um dem Schüler schnell ein Gefühl für den syntaktischen Bau der fremden Sprache zu vermitteln. Seine Anwendung bleibt auf den ersten Unterricht beschränkt. Im übrigen soll nach unserem Dafürhalten auf der Unterstufe die Übersetzung möglichst vermieden werden, um den Schüler in der fremden Sprache erst heimisch zu machen. Namentlich soll das Übersetzen nicht rein gewohnheitsmäßig zur Kontrolle des Verständnisses angewendet werden, wo andere Mittel, wie Abfragen und Analysieren, dafür ausreichen. Auf der Mittel- und Oberstufe, wenn das Sprachverständnis in beiden Sprachen weiter entwickelt ist, hat namentlich das Herübersetzen vorwiegend formalen Wert. Es erzeugt eine gewisse Gewandtheit in der Auswahl und Kombination der sprachlichen Ausdrucksmittel. Gleichzeitig geben diese Übungen willkommene Gelegenheit, die Unterschiede sinnverwandter Ausdrücke gefühlsmäßig und begrifflich gegen einander abzugrenzen. Weiterhin führt das Vergleichen und bewußte Gegenüberstellen der muttersprachlichen und der fremden Formen zu einer vertieften Einsicht in die Eigenart beider Sprachen und übt die rasche und genaue Auffassung des Bedeutungsinhaltes der Wörter und Sätze.

Von dem Übersetzen in die fremde Sprache erwartet man ähnlich geartete formale Wirkungen wie vom Herübersetzen. Namentlich soll die Fähigkeit, grammatische Formen und Beziehungen schnell und klar zu erkennen, durch diese Übung geschult werden. In der Regel benutzt man für die Übersetzung in die fremde Sprache zugestutzte Texte, weil die Forderung eines guten Übersetzens weit über die Leistungsmöglichkeit der Schule hinaus geht. Immerhin erscheint eine Annäherung an dieses Ideal erstrebenswert; darum und wegen des formalen Wertes der Übersetzungsübung muß das Übersetzen in den oberen Klassen einen Platz finden.

Blicken wir zurück auf das Ganze der vorstehenden Untersuchung und bemühen wir uns, die allgemeinen Ergebnisse zusammenzufassen, so zerfallen diese in zwei Gruppen: Wir sind jetzt in der Lage, Aufgaben experimentell-psychologischer Bearbeitung unseres

Gegenstandes deutlich zu erkennen, und weiter dürfen wir es unternehmen, die Lehrziele und Lehraufgaben der einzelnen Stufen genauer zu bestimmen.

§ 19.

Ergebnisse und Aufgaben experimenteller Untersuchungen.

Die experimentell arbeitende Psychologie ist an die Untersuchung der Probleme des fremdsprachlichen Unterrichts nur zögernd herangetreten. Diese Zurückhaltung wird verständlich, wenn man die Natur des Experiments auf der einen und die psychologischen Vorgänge beim schulmäßigen Sprachunterricht auf der anderen Seite sich vergegenwärtigt. Dieser hat es stets mit psychischen Komplexen und ganzen Gegebenheiten zu tun, während das Experiment, bei dem es darauf ankommt, das psychische Geschehen exakt zu messen, notwendigerweise mit möglichst einfachen, isolierten Vorgängen zu arbeiten sucht. Die Schwierigkeit für eine der Pädagogik nutzbringende Gestaltung des Experimentes liegt also darin, diesen Gegensatz zu überwinden, d. h. die dem Experiment zu Grunde liegenden Vorgänge dem Verfahren in der Praxis möglichst ähnlich zu gestalten, aber doch so, daß sie exakt meßbar sind.

Man könnte bei der Untersuchung zunächst ein empirisch statistisches Verfahren anwenden, indem man Schüler, die nach einer bestimmten Methode unterrichtet sind, auf gewisse Leistungen hin, etwa auf ihre Reaktions- und Reproduktionsformen untersucht, sodann dieselbe Untersuchung an solchen Schülern ausführt, die nach einer anders gearteten Methode unterrichtet sind und aus der Vergleichung der Ergebnisse auf Wirkung und Wert der verschiedenen Unterrichtsmethoden schließt.

Mit Hilfe solcher Untersuchungen würde es möglich werden, Beobachtungen, die der Lehrer schon sonst im Schulunterrichte machen kann, planmäßiger und umfassender anzustellen. Der Vorteil eines so gerichteten Verfahrens bestände hauptsächlich darin, daß die geprüften Vorgänge als Ganzheit und in einer der unterrichtlichen Praxis entsprechenden Form verliefen. Aus diesem Grunde wird diese Art Versuche von praktischen Schulmännern vielfach höher geschätzt als das exakte Experiment des Laboratoriums. Indessen kann ihr Wert nur immer relativ sein. Einmal ist das Verfahren nach allen Seiten der Analyse eng begrenzt; sodann bilden die besonderen Lebensverhältnisse der Schüler, die persönliche Art

des Lehrers u. a. sehr starke Fehlerquellen, so daß von einem exakten Messen nicht die Rede sein kann. Sie können nur als Massenuntersuchungen größeren Wert beanspruchen.

Eine zweite Form des Experiments würde darin bestehen, daß man ein Sprachmaterial in bestimmter Weise und unter Kontrolle neu erlernen läßt. Bei diesem Verfahren ist größere Exaktheit möglich. Die Bedingungen etwa für die Untersuchung zweier verschiedener Unterrichtsmethoden lassen sich gleichartig gestalten und auf verschiedene Weise variieren, die Selbstbeobachtung kann herangezogen werden, es kann eine Technik zur Anwendung kommen, wie sie bei anderen Experimentaluntersuchungen bereits erprobt ist. Die Schranken dieser Art Versuche haben wir schon angedeutet. Man kann immer nur Teilvorgänge untersuchen und es ist daher schwierig, dem tatsächlichen didaktischen Vorgehen nahe zu kommen. Aus diesen und ähnlichen technischen Schwierigkeiten erklärt es sich, daß die bisherigen Experimentaluntersuchungen nur solche Fragen behandeln, welche die erste Einführung in den Sprachstoff betreffen. Wir wollen über die uns bekannt gewordenen Versuche eine Übersicht geben, wobei uns neben der Technik des Verfahrens die Frage besonders interessiert, wie weit die Resultate dieser Untersuchungen für die pädagogische Praxis verwertbar erscheinen.

Bei den ersten Versuchen handelte es sich keineswegs darum, der sprachlichen Didaktik unmittelbar zu dienen. Es kam vielmehr darauf an, überhaupt die Möglichkeit experimenteller Untersuchungen auf sprachlichem Gebiete darzutun. Die exakte Untersuchung sprachlicher Probleme bietet ja insofern Schwierigkeiten, als das Material — Wörter, Sätze — nicht gleichartig, sondern von buntester Mannigfaltigkeit ist. Hermann Ebbinghaus kam daher auf den Gedanken, für sprachliche Untersuchungen sinnlose Wörter zu benutzen. Diese sinnlosen Wörter haben den Vorteil, daß sie bezüglich der Länge und Zusammensetzung völlig vergleichbar herzustellen sind und daß die bei jeder modernen Fremdsprache vorhandenen Schwierigkeiten der Aussprache fortfallen. Andererseits bedeutet die Verwendung einer so konstruierten Sprache wieder eine Unnatürlichkeit, die die Versuche notwendig auf gewisse Gebiete — Gedächtnis-, Assoziations- und Reproduktionsversuche — beschränken muß. Zu den Arbeiten, die den Zweck hatten, brauchbare Methoden für sprachliche Untersuchungen herauszubilden, mag man diejenige von Cattell[1])

[1]) Cattell, Philos. Studien IV, 242 ff.

rechnen, der bei dem Versuch, die Reaktionszeiten bestimmter Assoziationen zu messen, auch Wortassoziationen von muttersprachlichen Wörtern mit fremdsprachlichen benutzte. Es ergab sich das leicht verständliche Resultat, daß die Reproduktionszeiten umso länger waren, je weniger vertraut die Vp.[1]) mit der betreffenden Fremdsprache war.

Einen wesentlichen Fortschritt sowohl nach der Seite der Versuchstechnik, wie auch mit Bezug auf praktische Verwertbarkeit stellt die Untersuchung von Peterson dar.[2]) P. wollte feststellen, ob sich Vokabeln besser mit sinnfälligen Erscheinungen — Gegenständen und Bewegungen — assoziieren oder mit den Bezeichnungen dafür, mit Substantiven und Verben. Als Versuchsmaterial benutzte er statt der fremdsprachlichen Vokabeln sinnlose Wörter oder Zahlen. Er bildete vier Memorierreihen nach folgender Gruppierung:

1. Fremdsymbol — Substantiv,
2. „ — Gegenstand,
3. „ — Verbum,
4. „ — Bewegung.

Diese verschiedenen Konstellationen wurden in der Weise dargeboten, daß die bekannten Glieder, d. h. die Substantive, Gegenstände, Verben und Bewegungen mit den darübergeschriebenen Fremdsymbolen gleichzeitig wahrgenommen wurden. Bei der Darbietung und Prüfung wurden die Bedingungen in mannigfacher Weise gruppiert und variiert. Die Versuche ergaben, daß das Gedächtnis für Objekte und Bewegungen das Gedächtnis für verbale Eindrücke an Leistungsfähigkeit übersteigt. Bei späteren Prüfungen (nach 9 und 16 Tagen) war das Resultat für die Substantiva und Verba etwas weniger ungünstig als bei den ersten.

Im Vergleich zu späteren Untersuchungen läßt das Verfahren Petersons in Bezug auf Exaktheit und Vollständigkeit noch zu wünschen übrig. Es waren im einzelnen in jeder Gruppe zu wenig Versuche; man weiß oft nicht, auf welche Versuchsbedingungen das Endresultat eigentlich zu beziehen ist; die Bedingungen waren vielfach nicht homogen. So betrug z. B. bei einer Versuchsgruppe (Fremdsymbol-Substantiv) die Expositionszeit 3 Sekunden, bei einer anderen (Fremdsymbol-Bewegung) aber 5 Sekunden; in der zusammen-

[1]) Vp. = Versuchsperson.

[2]) Peterson, Recall of words, objects and movements. Psycholog. Review. Suppl. 1, 1903.

fassenden Tabelle werden Resultate, die bei zwei Versuchspersonen in einer Prüfung nach zwei Tagen und solche, die bei 4 Vpn. nach 21 Stunden sich ergaben, in einer Rubrik gebracht u. a.

Wesentlich exakter sind die Versuche ausgeführt, welche unter Leitung von Netschajeff im Petersburger Laboratorium für experimentelle pädagogische Psychologie angestellt wurden.[1]) N. unterschied drei verschiedene Konstellationen:

1. fremdes Wort — muttersprachliches Wort (FM),
2. muttersprachliches Wort — fremdes Wort (MF),
3. Bild — fremdes Wort (OF).

Die Versuche wurden an 64 Erwachsenen und zwar an je drei auf einander folgenden Tagen vorgenommen. An jedem Tage wurden — auf der Kymographiontrommel — sechs F-Wörter dargeboten: Am ersten Tage in der Verbindung MF, am zweiten Tage in der Verbindung FM, am dritten Tage in der Verbindung Abbildung — Fremdwort. An den beiden ersten Tagen wurden die Wortverbindungen von der Vp. laut gelesen, bei der dritten Verbindung wurde nur das Fremdwort ausgesprochen. Die Reihen wurden solange dargeboten, bis die Vp. erklärte, sie zu wissen. Nun erfolgte unmittelbar die Kontrolle des Gelernten. Sie geschah in dreifacher Weise: Es wurde 1. M dargeboten und F gefordert, 2. F dargeboten und M gefordert und 3. das Bild dargeboten und F gefordert. Die Kontrolle war also an jedem Tage die gleiche: Insgesamt erschienen 18 Karten und zwar so, daß Bild M und F in der Darbietung ständig wechselten. Wurden Fehler gemacht, so mußte die Vp. die Reihe wiederholen, der Versuchsleiter notierte die Zahl der Wiederholungen. Als Abschluß der Kontrolle hatte die Vp. gewisse Fragen zu beantworten, die sich auf die Assoziation und Hilfenbildung und auf den Ermüdungszustand bezogen.

Auch die Gesamtprüfung wurde in gleicher Art wie die Kontrolle vorgenommen und zwar unmittelbar nach Abschluß der Versuche. Dabei wurden die Reproduktionszeiten gemessen, nachdem schon vorher durch zahlreiche Versuche mit dem Tachistoskop und dem Chronoskop die durchschnittlichen Expositionszeiten für die Auffassung der M- und F-Wörter und der Zeichnungen festgestellt waren. Als Gesamtergebnis der Versuche stellt sich heraus, daß die Verbindung FM gegenüber der Verbindung F-Bild im Vorteil ist. Bei

[1]) Psychologische Beobachtungen zur Frage über den fremdländischen Sprachunterricht. Pädagogisch-psychologische Studien, IX Nr. 1 und 2. (1908.)

jener betrug die durchschnittliche Lernzeit 103", bei dieser 122,25"; die durchschnittliche Reproduktionszeit bei jener 1,329", bei dieser 1,431". Die Verbindung F-Bild ermüdete auch mehr als die reine Verbalassoziation. Bei der ersten Art wurde Ermüdung in 8,90 % der Fälle, bei der zweiten Art in 7,46 % festgestellt. In allen Fällen ergab, wie man erwarten darf, die adäquate Vorführung bei der Prüfung kürzere Reproduktionszeiten als die inadäquate. Auch spätere Prüfungen, von denen eine nach 115 bezw. 123 Tagen, eine weitere nach 145 bezw. 146 Tagen angestellt wurde, ergaben für die Wortserien günstigere Resultate als für die Bildserien.

Zu entgegengesetzten Ergebnissen führte dagegen eine Untersuchung, die Braunshausen[1]) an 40 Schülern einer Gymnasialklasse mit gleicher Fragestellung wie Netschajeff ausführte. Zusammenstellung und Darbietung der Serien geschah in ähnlicher Weise wie bei N; doch benutzte B. statt der sinnlosen Wörter zweisilbige lateinische Vokabeln, statt der Bilder wirkliche Gegenstände; die Wortpaare wurden an die Wandtafel geschrieben. Die drei Serien wurden auf fünffache Weise geprüft: 1. durch Niederschreiben der behaltenen F-Wörter nach einmaliger Darbietung, 2. durch Niederschreiben der F-Wörter nach zweimaliger Darbietung, 3. durch Übersetzen diktierter M-Wörter in die Fremdsprache, 4. durch Übersetzen diktierter F-Wörter in die Muttersprache. Die fünfte Prüfung fand acht Tage später statt; sie bestand im Niederschreiben aller behaltenen F-Wörter. In allen Fällen war das Ergebnis am günstigsten für die Konstellation OF, dann kam FM (mit einer Ausnahme) und schließlich als letzte MF.

Die umfassendste Untersuchung des in Rede stehenden Problems wurde von Luise Schlüter,[2]) einer Schülerin von G. E. Müller in Göttingen, ausgeführt. Fräulein Schlüter beschränkte sich auf die beiden Verbindungen, die bei der Darbietung eines neuen Sprachstoffes im Anfangsunterrichte üblich sind: FM und OF (Übersetzungsmethode und Anschauungsmethode). Zur Repräsentierung der ersteren stellte sie Wortserien zusammen, in denen je 8 F-Wörter in Verbindung mit M-Wörtern dargeboten wurden, während die Anschauungsmethode durch 8 F-Wörter, die mit Objekten verbunden

[1]) Braunshausen, Les methodes d'enseignement des langues etrangères. Revue psychol. 3 (1910).

[2]) Schlüter, Exp. Beiträge z. Prüfung der Anschauungs- u. der Übersetzungsmethode bei der Einführung in einen fremdsprachl. Wortschatz. Zeitschr. f. Psychol. Bd. 68 Heft 1 und 2.

waren, vertreten wurde. Diese Serien wurden gelernt, und das Behalten derselben wurde unter drei Gesichtspunkten geprüft, nämlich im Hinblick 1. auf das Übersetzen aus der Fremdsprache in die Muttersprache, 2. auf das Finden von F-Wörtern beim Anblick von Objekten und 3. auf das Übersetzen aus der Muttersprache in die Fremdsprache. Dementsprechend wurden drei Versuchsarten unterschieden, bei denen stets die Art des Lernmaterials sowie die Methode und die Bedingung der Darbietung die gleichen waren, und die sich nur hinsichtlich der Kontrolle des Lernens und der Prüfung des Behaltenen unterschieden. Für die erste Versuchsart wurden sechs Versuchsreihen, für die zweite acht und für die dritte fünf angestellt. Die Vp. war für jede Versuchsreihe eine andere. Zu jeder Reihe gehörten außer einem Vorversuchstage 20 Versuchstage. In jeder Sitzung wurde eine Wortserie (W-Serie) und eine Gegenstandsserie (G-Serie) dargeboten. Da jede Serie aus acht Paaren bestand, so wurden im Verlauf einer Versuchsreihe für jede Konstellation 20 × 8 Paare erlernt. Die Serien unterschieden sich nur in dem einen Punkte (Verbindung des F-Wortes mit M-Wort oder Objekt), sonst waren sie in jeder Hinsicht vergleichbar.

Auf diese Vergleichbarkeit wurde sowohl hinsichtlich des fremdsprachlichen Wortmaterials (sinnlose Wörter), der muttersprachlichen Wörter und der Methode der Darbietung und Prüfung die größte Sorgfalt verwendet. Die Darbietung der Wortserien geschah mittels geschriebener Kärtchen, die mit Hilfe einer besonderen mechanischen Vorrichtung, F-Wort und M-Wort paarweise nacheinander, erschienen. Jedes Wortpaar wurde fünf Sekunden lang exponiert. Der Versuchsleiter sprach das F-Wort einmal vor; die Vp. hatte die Aufgabe, F-Wort und M-Wort zu assoziieren. Sie konnte während der Expositionszeit die Wörter nachsprechen, wenn sie wollte und so oft sie wollte; es wurde zu Protokoll genommen, ob sie es tat. Eine Pause von fünf Sekunden konnte sie ebenfalls in beliebiger Weise zum Lernen benutzen. Ebenso wurde jedes folgende Wortpaar exponiert. An die erste Darbietung schloß sich eine zweite, dritte usw., bis die Vp. erklärte, daß sie die Reihe könne. In ähnlicher Weise wurden die Gegenstandsserien dargeboten — die mechanische Vorrichtung war entsprechend geändert, Expositionszeit und sonstiges Verfahren jedoch wie vorher.

Die Kontrolle des Lernens war, wie schon erwähnt, bei den drei Versuchsarten verschieden. In den Versuchsreihen 1—6, bei denen das Übersetzen aus der Fremdsprache in die Muttersprache

untersucht wurde, erschienen auf der bei der Darbietung benutzten Tafel in derselben Reihenfolge und an denselben Stellen wie beim Einüben die F-Wörter. Die Vp. hatte das zugehörige M-Wort zu nennen. Ergab die Kontrolle in einer Serie mehr als einen Ausfall, so wurde die ganze Serie nochmals dargeboten, bis der Vp. die erste, höchstens einen Fehler oder Nullfall enthaltende Ergänzung aller vorgeführten Glieder gelang. In Versuchsreihe 7—14, wo das Finden fremdsprachlicher Ausdrücke beim Anblick von Objekten und in Versuchsreihe 15—19, wo die M-Wörter geboten und die F-Wörter anzugeben waren, erfolgte die Kontrolle in ganz entsprechender Weise.

Nachdem die Vp. auf die eben beschriebene Art an einem Tage je eine W- und eine G-Serie gelernt hatte, sollte sie nach der Instruktion während der folgenden 24 Stunden nicht an das Gelernte denken, also nicht weiter lernen. Tat sie es dennoch, so hatte sie dies am nächsten Tage zu Protokoll zu geben. Am nächsten Tage um dieselbe Zeit fand die Prüfung des Behaltenen statt. Als Apparate dienten dabei ein Fallschirm mit einer Öffnung von 46 · 16 cm Größe, ein Hippsches Chronoskop, ein Lippenschlüssel und ein Kommutator. Die Vp. hatte den Hebel des Lippenschlüssels im Mund und drückte ihn hoch. Sobald der durch die Uhr gehende Strom unterbrochen wurde und hierdurch das Zeigerwerk in Bewegung geriet, fiel vor der Vp. der Schirm und gab je nach der Versuchsart, ein F-Wort, M-Wort oder Objekt frei. Die Zeiger der Uhr blieben stehen, wenn der Strom wieder geschlossen wurde, d. h. wenn die Vp. begann, das geforderte Wort auszusprechen und dabei den Hebel des Lippenschlüssels nach unten federn ließ. Auf diese Weise wurde die Zeit gemessen, die verfloß von dem Augenblick an, in dem der Fallschirm sich in Bewegung setzte, bis zu dem Augenblick, in dem die Vp. das zugehörige Glied reproduzierte. Die Glieder der W- und diejenigen der G-Serie wurden nicht von einander getrennt, sondern miteinander vermischt vorgezeigt.

Ergebnisse: Von den exakten Ergebnissen notieren wir die folgenden: Es läßt sich nicht ohne weiteres sagen, daß die eine von den beiden Methoden der anderen vorzuziehen sei. Es kommt vielmehr darauf an, wie das Erlernte geprüft werden soll. Wurde das F-Wort vorgeführt und sollte das M-Wort gesucht werden, so ergab die W-Serie günstigere Resultate. Dieser Vorteil bestand nicht mehr oder wandelte sich sogar in einen Nachteil um, wenn bei der Prüfung ein M-Wort oder ein Objekt vorgeführt wurde und das F-Wort zu nennen war. Danach dürfte für den, der in der Fremdsprache Ge-

schriebenes oder Gedrucktes verstehen will, die Übersetzungsmethode den Vorzug verdienen: dagegen für den, der die Fremdsprache in der Praxis benutzen will, der sie auf Objekte oder Situationen anwendet, und seinen Gedanken in derselben Ausdruck geben möchte, würde die Anschauungsmethode vorteilhafter sein. Luise Schlüter warnt indessen vor einer Verallgemeinerung dieser Feststellung. Ein besonderes Verdienst der Schlüterschen Arbeit erblicken wir darin, daß die Verfasserin auch das Verhalten der Vp. beim Lernen kontrollierte. Von den Ergebnissen dieser Beobachtung sind die nachstehenden von Interesse: 1. Bei der Darbietung der G-Serie vergegenwärtigt sich die Vp. häufig die muttersprachliche Bezeichnung des Objektes durch ein oder mehrere, durch kongruente oder inkongruente Wörter. Die Ausschaltung der Muttersprache tritt also ohne weiteres nicht ein. Das verschiedene Verhalten der Vpn. scheint mit dem Begabungstypus in Zusammenhang zu stehen. Die muttersprachliche Bezeichnung des Wortes kommt auf akustisch-motorischem Wege zustande. Stark visuelle Typen scheinen leichter auf die Hilfe des M-Wortes zu verzichten. 2. Bei der Darbietung der Wortserien kann der umgekehrte Fall eintreten: die Vp. vergegenwärtigt sich das entsprechende Objekt. Auch hier verhalten sich die Vpn. sehr verschieden (vgl. Schlüter S. 109—111). 3. Beim Lernen wurden von fast allen Vpn. Hilfen benutzt, die in Form von Wort- und von Situationshilfen auftraten. Die meisten der vorgestellten Situationen tragen den Charakter des gewaltsam Konstruierten, wie wir ihn auf S. 85 angedeutet haben. Weitere Beobachtungen beziehen sich auf die Lokalisation der vorgestellten Wörter und Objekte, auf die Rolle des Ähnlichkeitsgesetzes für die Reproduktion der Vorstellungen u. a.

Außer der Frage nach der Assoziation der fremden Wörter ist dann noch das Problem des Übersetzens experimentell in Angriff genommen worden. M. C. Schuyten[1]) in Antwerpen wollte die Frage prüfen, wie sich das Hinübersetzen zum Herübersetzen verhielte. Da es sich bei seinen Versuchen nur um einzelne Wortübersetzungen handelt, so berühren sie sich vielfach mit den eben besprochenen. Er ließ von vier Schulklassen je eine gleiche Zahl Wortassoziationen in der Verbindung MF und FM lernen und untersuchte dann nach der Treffermethode die beiden Formen des Übersetzens. Es ergab sich als Resultat, daß in jedem Falle die Übersetzung aus der Fremdsprache in die Muttersprache mehr Treffer lieferte als umgekehrt.

[1]) M. C. Schuyten, Experimentelles zum Studium der gebräuchlichsten Methoden im fremdsprachlichen Unterricht. Zeitschr. f. experimentelle Pädagogik, 1906, III.

Weniger praktisch-pädagogischen Zwecken als vielmehr der Aufhellung der psychologischen Vorgänge beim Übersetzen will eine Arbeit der Gräfin Gabriele von Wartensleben[1]) dienen. Sie untersuchte mit der von der Würzburger Schule besonders gepflegten Methode der systematischen Selbstwahrnehmung das Übersetzen von lateinischen Wörtern und Sätzen ins Deutsche. Auch bei diesem Versuch handelt es sich nur um einen ersten Anfang. Die Verfasserin ließ von vier bezw. drei psychologisch vorgebildeten und in der Selbstbeobachtung geschulten Vpn. je 50 (30) lateinische Wörter und Sätze von verschiedener Schwierigkeit ins Deutsche übersetzen. Die Vpn. hatten lediglich die Aufgabe, das vorgelegte Wort oder den vorgelegten Satz zu übersetzen und nach dem Übersetzen anzugeben, was sie vom Lesen bis zum Übersetzen erlebt hatten. Bei allen zu Protokoll gegebenen Bewußtseinsvorgängen hatte die Vp. zu erklären, ob es sich um Empfindungen, Vorstellungen, Gefühle oder „Bewußtseinslagen“[2]) handelte.

Von den Ergebnissen der Untersuchung sind für uns etwa die folgenden von Wichtigkeit: Es gibt ein unmittelbares Übersetzen, bei welchem zwischen dem Lesen des Fremdwortes und dem Aussprechen des deutschen Wortes keinerlei Bewußtseinsvorgänge vorhanden sind, und ein vermitteltes Übersetzen, bei dem neben der Wahrnehmung des fremden und dem Aussprechen des deutschen Wortes Vorstellungen, Gefühle und verschiedene Bewußtseinslagen auftreten. Bei großer Geläufigkeit des assoziativen Zusammenhanges zwischen fremdem und deutschem Wort ist die Zahl der „begleitenden“ und „eingeschobenen“ Bewußtseinslagen deutlich kleiner als bei geringer Geläufigkeit. Das Übersetzen bei großer Geläufigkeit nähert sich so dem unmittelbaren Übersetzen.

Beurteilung der bisherigen Untersuchungen: Wenn man die bisherigen experimentellen Untersuchungen zur Prüfung der didaktischen Probleme des fremdsprachlichen Unterrichts überblickt, so muß gesagt werden, daß man über die ersten Anfänge noch nicht hinausgekommen ist. Irgendwelche gesicherten Ergebnisse haben die Untersuchungen bisher nicht gebracht. In der am meisten behandelten Frage nach der Art und der Bildung der Assoziationen des F-Wortes mit dem M-Worte und mit Gegenständen fällt sogar der Widerspruch

[1]) Wartensleben. Beiträge zur Psychologie des Übersetzens. Zeitschr. f. Psychol. Bd. 57. 1910.

[2]) z. B. Bewußtseinslage der Bekanntheit, der Bedeutung, des Zweifels, des Suchens, der Anstrengung u. a.

der Ergebnisse unmittelbar auf. Während nach den Versuchen von Peterson und von Braunshausen die Verknüpfung von F-Wort und Objekt als die günstigere erscheint, kommt Netschajeff zu einem entgegengesetzten und Schlüter zu einem vermittelnden Resultat. Diese Abweichungen im Ergebnis können verschiedene Ursachen haben: Sie können begründet sein in der besonderen Anordnung und Ausführung der Versuche, in der Art der Prüfung, in der Verschiedenheit der Vpn. in Bezug auf Alter, Bildungsstufe, Lern- und Begabungstypus usw. Jedenfalls ist der pyschologische Tatbestand durch die bisherigen Versuche noch nicht geklärt. Dafür ist schon die Zahl der Versuche zu gering, auch sind sie in Bezug auf Anlage und Ausführung von sehr verschiedenem Werte. Diejenigen von Netschajeff und Schlüter entsprechen den Anforderungen an Exaktheit und Vollständigkeit am meisten. Damit ist aber noch nicht erwiesen, daß ihre Ergebnisse Anspruch auf allgemeine Gültigkeit haben. Wenn Braunshausen, der seine Versuche an Schülern ein und derselben Schulklasse unternahm, zu ganz anderen Ergebnissen kommt als Netschajeff und Schlüter, die vorwiegend mit Studenten experimentierten, so ist dies Resultat gar nicht verwunderlich, vielmehr sehr erklärlich. Es ist mit Sicherheit anzunehmen, daß das Lebensalter, die bei einer Schulklasse bisher befolgte Unterrichtsmethode, der gesamte Lerntypus bei dem Verhalten der Vpn. stark mitsprechen. Für künftige Untersuchungen ist daher zu fordern, daß diese Umstände eingehender berücksichtigt werden. Es müßte etwa durch Vorversuche der Assoziations- und Sachvorstellungstypus der Vpn. festgestellt werden.

Sollen überhaupt die experimentellen Untersuchungen für die Didaktik des neusprachlichen Unterrichts größeren Wert erlangen, dann ist bei der Anlage darauf zu achten, daß das Verfahren dem in der Praxis üblichen mehr als bisher angenähert wird. In dieser Richtung bleibt noch viel zu wünschen übrig. Die Arbeit von Luise Schlüter bedeutet allerdings einen Fortschritt. Sie entnahm die Vokabeln einem viel gebrauchten Schulbuche, sie ließ den Vpn. beim Lernen Freiheit, prüfte das Gelernte, wie es in der Schule üblich ist, erst in der Reihe, dann durcheinander u. a. m. Indessen fehlt doch auch hier noch viel, um sagen zu können, das Verfahren wäre ganz so wie in der Praxis. Ein grundlegender Unterschied besteht z. B. darin, daß im neusprachlichen Schulunterricht sehr wenig mit reinen Wortassoziationen gearbeitet wird. Das tat die ältere Übersetzungsmethode mit ihren Einzelwörtern. Gegenwärtig

herrscht die Auffassung wohl allgemein, daß die Vokabeln, namentlich im Anfangsunterricht, aus einem sprachlichen oder sachlichen Zusammenhange heraus erlernt werden müssen. Wird aber ein Zusammenhängendes als Übungsstoff geboten, so sind die psychischen Vorgänge beim Erlernen der Vokabeln grundsätzlich anderer Art als bei Einzelwörtern. Der sinnvolle Zusammenhang stützt und trägt dann, wie wir des öfteren dargelegt haben, für das Erfassen und Behalten alles.

Neben weiteren Assoziationsversuchen, deren Ergebnisse wie gesagt der umfassenderen Prüfung bedürfen, müssen also im Interesse der sprachlichen Didaktik auch Experimente mit sinnvollem Material, mit zusammenhängendem Sprachstoff unternommen werden. Damit würde die experimentelle Forschung zugleich auch auf solche Gebiete ausgedehnt werden können, wo komplexere seelische Vorgänge in Betracht kommen. Auch hier kann an schon Vorhandenes angeknüpft werden. Die Arbeit der Gräfin von Wartensleben bedeutet zwar nur einen ersten Anfang, aber sie schlägt die Brücke zu gewissen Experimentaluntersuchungen auf dem Gebiete der Denkpsychologie. Hier liegen schon zahlreiche Versuchsreihen, namentlich der Würzburger Schule vor (Bühler,[1]) Marbe,[2]) Messer[3]), Watt,[4]) Taylor,[5]) Koffka[6]) u. a.), deren Ergebnisse mittelbar der Didaktik reichen Aufschluß geben können. Auch bei diesen Versuchen handelt es sich größtenteils darum, festzustellen, welche Rolle in unserem Denken das Anschauliche, die Empfindungen und Vorstellungen spielen. Schon jetzt läßt sich aus diesen Versuchen die Tatsache als sicher hinstellen, daß auf höheren geistigen Entwicklungsstufen die anschaulichen Sachvorstellungen, die Vorstellungen überhaupt, nicht annähernd von so großer Wichtigkeit sind, wie es ältere psychologische Theorien, namentlich die Herbartische annahm. Das Anschauliche in Form aller möglichen „Bewußtseinslagen" beherrscht unser Denken in hohem Maße. Für die Didaktik der neueren Sprachen ist die Frage nach dem Umfang des Anschaulichen in unserem Denken sehr wichtig (fremdsprachlicher Anschauungsunterricht). Die an-

[1]) Bühler: Über Gedanken. Arch. f. d. gesamte Psychol. IX. 1907.

[2]) Marbe: Experimentellpsychol. Untersuchungen über das Urteil 1901.

[3]) Messer: Experimentellpsychol. Untersuchungen über das Denken. Arch. f. d. ges. Psychol. VIII.

[4]) Watt: Experimentelle Beitr. zu einer Theorie des Denkens. Arch. f. d. ges. Psychol. IV.

[5]) Taylor: Über das Verstehen von Worten u. Satzen. Zeitschr. f. Psychol. 40.

[6]) Koffka: Analyse der Vorstellungen und ihrer Gesetze. 1912.

gedeuteten Versuche können also für die Didaktik sehr fruchtbringend werden. Voraussetzung dafür ist aber — und das gilt für alle Experimentaluntersuchungen, welche der Didaktik dienen wollen —, daß sie unter genetischer Fragestellung ausgeführt werden. Es müßten also Schüler aller Altersstufen als Vpn. zur Beobachtung stehen. Außer dem Problem des Übersetzens, das weiter zu untersuchen ist, kommt als ein für die Didaktik der neueren Sprachen besonders wichtiges Kapitel der Denkpsychologie die viel umstrittene Frage nach der Möglichkeit des Denkens in fremden Sprachen in Betracht. Es gilt da zunächst festzustellen, was unter Denken in der fremden Sprache zu verstehen ist. Wir werden darunter die Fähigkeit verstehen, Gedanken oder Gedankenreihen in der fremden Sprache aufzufassen und auszudrücken, ohne daß die muttersprachlichen Worte und Wendungen bewußt werden. Für die experimentelle Untersuchung wird zu scheiden sein zwischen den Vorgängen beim Lesen, beim Hören, beim Sprechen und beim Schreiben. Man darf annehmen, daß die meisten Menschen bei einigen dieser Betätigungsformen in der fremden Sprache denken, bei anderen übersetzen. Die mitgebrachte Begabung und die Unterrichtsmethode werden dabei mitsprechen. Sodann kommt es darauf an, die Entwicklung dieser Fähigkeit zu bestimmen. Ohne systematische Selbstbeobachtung sind diese Versuche nicht auszuführen, und damit ergibt sich hinsichtlich der Verwendung von jungen Schülern eine gewisse Schwierigkeit. Man wird bei diesen jüngeren Schülern erst durch umfangreiche Vorversuche feststellen müssen, wie weit ihre Selbstbeobachtung zuverlässig ist. In jedem Falle müssen genetisch vergleichende Fragestellungen und Methoden hier Platz greifen.

Daß solche Untersuchungen durchführbar sind und für die pädagogische Didaktik großen Wert beanspruchen dürfen, ist auf anderen Gebieten bewiesen worden. So ließ Meumann, um den Vorstellungskreis des Schulkindes und die Entwicklung des begrifflichen Denkens festzustellen, eine solche genetisch vergleichende Untersuchung vornehmen. Sie wurde von Hans Pohlmann[1]) ausgeführt. Pohlmann legte Kindern zwischen 5 und 14 Jahren Einzelwörter vor mit der Aufgabe, anzugeben, was sie sich bei dem Worte denken. Er fand eine überraschend große Zahl von Sachvorstellungen:

---

[1]) Hans Pohlmann: Beitrag zur Psychologie des Schulkindes. Pädagogische Monographien, herausg. von Meumann, XIII. 1912.

Bei rund 4000 Antworten fanden sich etwa 3200 (genau $80^1/_2$%) Sachvorstellungen. Es scheint danach, daß das Anschauliche im Denken des Kindes einen sehr großen Raum einnimmt. Indessen würde es für die Beurteilung sprachlich didaktischer Probleme sehr erwünscht sein und zugleich eine wertvolle Ergänzung der Pohlmannschen und der Schlüterschen Untersuchung bedeuten, wenn nachgewiesen wird, wie sich Kinder mit den Einzelwörtern abfinden, wenn diese aus dem Zusammenhange heraus oder unter der unmittelbaren Nachwirkung einer bestimmten psychischen Erlebnissphäre dargeboten werden. In diesem Zusammenhange würde man an einer experimentellen Untersuchung der Qualitäten der gesetzlichen Zusammenhänge des „Unanschaulichen" nicht vorbeigehen können. Bisher ist im Gegensatz zu den Empfindungen und Vorstellungen dieses Gebiet arg vernachlässigt. Allerdings bietet die exakte Untersuchung der Gefühle, wie aller komplexen seelischen Vorgänge, besondere methodische Schwierigkeiten. Aber andererseits wird erst dann, wenn es gelingt, auch die komplexen Seelenprozesse experimentell zu untersuchen, das Experiment für die Didaktik unmittelbaren Wert gewinnen.

§ 20.

Das Lehrziel des neusprachlichen Unterrichts und die Lehraufgaben der einzelnen Stufen.

Zum Schlusse wollen wir noch zusammenfassend darzustellen versuchen, welche Lehrstoffe und welches Lehrverfahren für die einzelnen Stufen am angemessensten und zweckmäßigsten erscheinen, und wie die Lehrziele im einzelnen sich zu den allgemeinen Bildungszielen verhalten sollen.

Im ersten Teile (vgl. zu den folgenden Ausführungen die Zusammenfassung in § 10) bezeichneten wir als Hauptverdienste der Reform, daß sie die Methode des neusprachlichen Unterrichts frei machte von den Einflüssen der einseitig intellektualistisch gerichteten Psychologie, daß sie lehrte, von psychischen Komplexen auszugehen, und daß sie damit die Gefühls- und Willensvorgänge des seelischen Erlebens aus ihrer Stiefkindstellung befreite. Wir stellten weiterhin fest, daß sich im Laufe des Reformstreites ein vermittelndes Verfahren herausbildete, indem die Reformer manche ihrer Forderungen als unrealisierbar fallen lassen mußten (namentlich der Ruf nach „Natur" in allem wurde als übertrieben und undurchführbar erkannt), während

die Vertreter der grammatisierenden Methode eine ganze Reihe der Reformforderungen sich aneigneten. Immerhin blieben auch nachdem die extremen Tendenzen abgestoßen waren, noch zwei Strömungen bemerkbar, die als vermittelnde und als direkte Methode bezeichnet wurden. Als Ergebnis des zweiten Teiles unserer Untersuchung müssen wir nun feststellen, daß im großen und ganzen die letztere den Entwicklungsstandpunkt des Schülers, soweit die Unterstufe in Frage kommt, besser berücksichtigt als die vermittelnde Methode. Wir verweisen auf die auf S. 80 entwickelten Gründe. Als einen Hauptvorzug der direkten Methode erkannten wir, daß sie im Anfangsunterricht das Sprechen und die Sprechübungen in den Vordergrund rückt. Wir fanden diese Art der sprachlichen Betätigung dem jugendlichen Alter am angemessensten, u. a. darum, weil von der gesprochenen Sprache aus jede andere Form sprachlichen Tuns leicht zu vermitteln, und daher ein zusammenhangstiftendes Ineinanderarbeiten der einzelnen Betätigungsformen möglich wird. Dabei sind die Ergebnisse dieses Unterrichtsverfahrens nicht nur für das praktische Leben, sondern auch für die sittliche und formale Bildung des Schülers wertvoll. Wir sahen hier das Prinzip der Heterogonie der Zwecke in augenfälliger Weise wirksam, indem durch das Hinstreben auf ein praktisches Unterrichtsziel zugleich formale Bildung gewonnen wird. Im einzelnen ergibt sich folgende Aufgabe für die Unterstufe:

Den Lehrstoff bildet die Umgebung des Kindes; vornehmlich sinnlich konkrete Stoffe und Anschauungsbilder. Als Lesestoff dienen zuerst Zusammenfassungen des mündlich behandelten Stoffes, dann vorwiegend kindliche Erzählungen mit reichlicher Handlung.

Das Lehrverfahren gibt durch Bevorzugung des mündlichen Unterrichts Gelegenheit zu unmittelbarer Betätigung; es läßt die diesem Alter eigenen lebhaften Ausdruckserscheinungen sich frei auswirken.

Als materielles Lehrziel ergibt sich die Aneignung eines geordneten, aus einheitlichen Gedankenkreisen hergeleiteten Wortschatzes, Verarbeitung dieses Wortschatzes durch Sprechen, Lesen, Schreiben, Abschreiben und Diktatschreiben. Im Dienste der formalen Bildung stehen die Übungen im Wahrnehmen und in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit.

Auch auf der Mittel- und Oberstufe muß das Ziel so gestellt werden, daß die geistige Entwicklungsstufe des Schülers in erster Linie berücksichtigt wird. Neben einer allgemeinen sehr er-

heblichen Steigerung des Gefühlslebens fanden wir die Mittelstufe charakterisiert durch das Vorherrschen der formalen Denk- und Erkenntnisgefühle. Als Hauptziel der Mittelstufe ist danach anzusehen die Einsicht in den Bau der Sprache. Das Interesse des Schülers geht hier mehr und mehr auf die sprachliche Form. Den Mittelpunkt der sprachlichen Unterweisung auf der Mittelstufe bildet daher der systematische Grammatikunterricht. Aber die grammatischen Formen und Regeln müssen in möglichst mannigfaltiger Einkleidung erscheinen; daher tritt neben den Unterricht in der systematischen Grammatik die zusammenhängende Lektüre reichlich auf. Es ergibt sich in schematischer Vereinfachung der nachstehende Plan:

Lehrstoff der Mittelstufe. Den Gang des Unterrichts bestimmt die Rücksicht auf die Grammatik, die auch durch Übersetzungsübungen zu befestigen ist. Neben der Grammatik erfährt die zusammenhängende Lektüre eine sorgsame Pflege. Sie muß besonders die der Entwicklungsperiode eigentümlichen lebhaften Gefühle berücksichtigen und nutzbar machen. Bei den Knaben tritt die Neigung für das Heldenhafte und Romantische, bei den Mädchen für das Sympathetische und Sentimentale hervor. Das Lehrverfahren auf dieser Stufe muß wie auf der Unterstufe für möglichst selbständige Betätigung Sorge tragen. Diese Betätigung wird aber mehr gedanklicher Art sein als auf der Unterstufe. Dort lernte der Schüler die fremde Sprache vorwiegend äußerlich kennen; auf der Mittelstufe lernt er sie zergliedern, ihre Teile und Beziehungen aufsuchen. Wichtig ist das Selbstsuchen und Selbstfinden: das selbständige Formulieren der grammatischen Regeln, das Aufsuchen von Beispielen dazu aus der Lektüre und dergl.

Materielles Lehrziel der Mittelstufe: Erweiterung der Sprechfertigkeit im Anschluß an Gelesenes, Erwerb von Wissen durch die Lektüre.

Formale Bildung: Fortschritte im klaren, folgerichtigen Denken durch Grammatik, Entwicklung und Spezialisierung der intellektuellen und der materiellen moralischen Gefühle.

Wenn auf allen Stufen der neusprachliche Unterricht Rücksicht zu nehmen hat auf die anderen Fächer der Schule, so wird man für die Oberstufe besonders im Auge behalten müssen, daß der sprachliche Unterricht nur ein Teil des erziehlich-unterrichtlichen Systems der Schule ist und zwar ein organischer Teil, der anderen dienen und zugleich von ihnen Förderung erfahren muß. Diese Er-

wägung ist neben dem Entwicklungsstande des Schülers wesentlich bestimmend bei der Feststellung des Lehrplans für die Oberstufe.

Lehrstoff: Neben weiterer Vertiefung der grammatischen Kenntnisse durch Übersetzen und vergleichendes Betrachten der fremden Sprache mit der Muttersprache bildet die Literatur des fremden Volkes den Hauptgegenstand der Schularbeit. Im Mittelpunkte der sprachlichen Betätigung steht also die Lektüre. Für die Auswahl derselben dürfen indessen die Rücksichten auf andere Fächer nicht dahin führen, daß zu viele oder zu schwierige Schriftsteller gelesen werden. Namentlich das Zusammenschneiden klassischer Werke auf einen Bruchteil ihres Umfanges in den Schulausgaben erscheint uns vom Übel. Ein inhaltlich schwieriges fremdes Buch in einer guten Übersetzung und vollständig zu lesen, bringt mehr Nutzen als ein mühsames Zusammenstoppeln einer stark verkürzten Schulausgabe. Für die Oberrealschulen empfiehlt sich die Lektüre leichterer Abschnitte aus philosophischen Schriftstellern als Ergänzung der vorwiegend mathematisch - naturwissenschaftlichen Bildungsrichtung dieser Schulen.[1])

Das Lehrverfahren weicht auf dieser Stufe nicht wesentlich ab von dem auf der Mittelstufe; nur erheischt die größere geistige Reife der Schüler größere Selbständigkeit in jeder Form der Darstellung.

Als materielles Bildungsziel ergibt der Unterricht dieser Stufe: Erweiterung und Vertiefung des Wissens durch die Lektüre, Fertigkeit im zusammenhängenden Sprechen über Gelesenes,

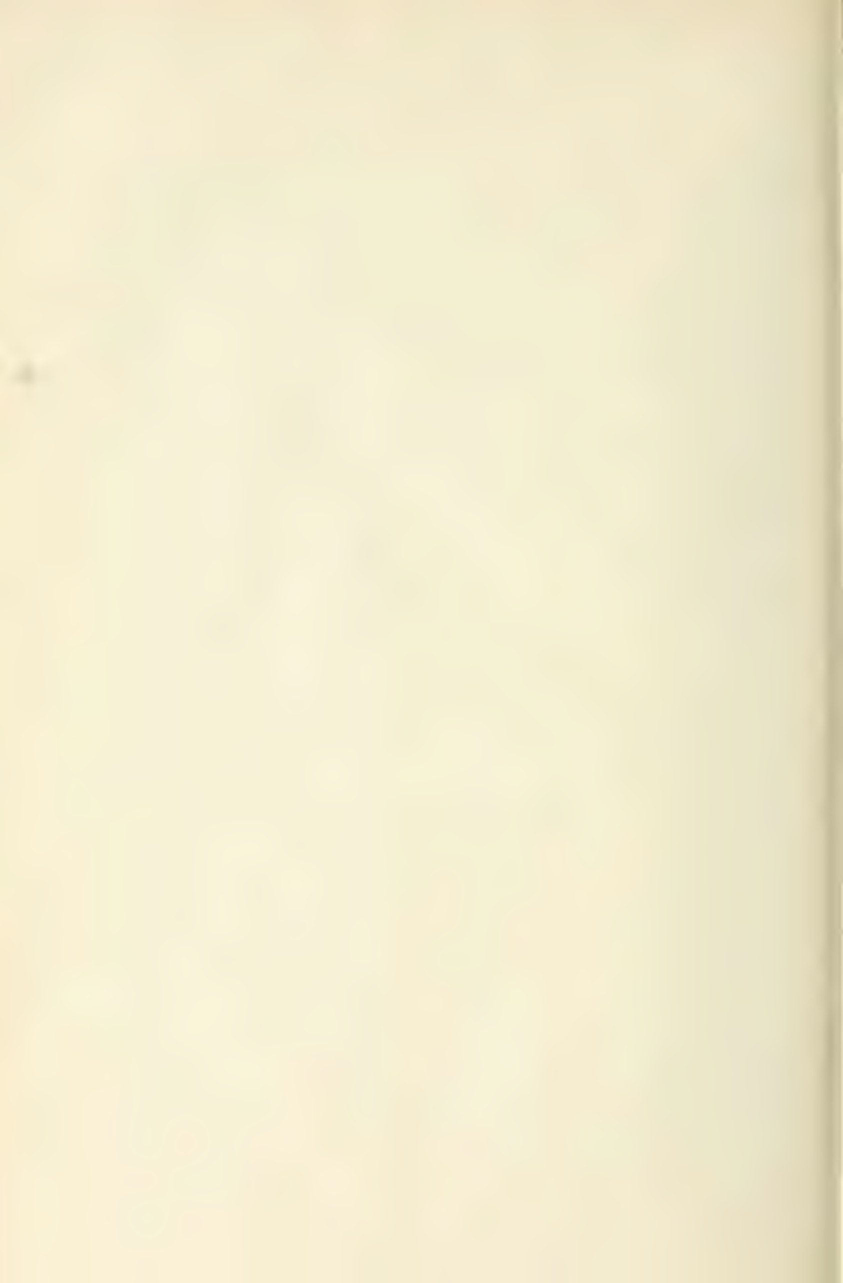
als formale Bildung: vielseitige Entwicklung des Gefühlslebens, besonders der höheren moralischen Gefühle; damit Stärkung und Verknüpfung potentieller Willensmotive und Grundlegung für die Bildung der Persönlichkeit.

Wo die neuere Sprache als zweite Sprache auftritt (Gymnasium, Realgymnasium), da ist der Stoff der Unterstufe gedrängter zu behandeln. Die materiellen Ziele werden dann auf allen Stufen stärker betont werden dürfen als Ergänzung der formalen und idealen Werte, die der Unterricht in den alten Sprachen schafft. Je älter der Schüler ist und je mehr fremde Sprachen er schon gelernt hat, desto kürzer darf sich der einführende Unterrichtsgang gestalten, desto mehr darf ein synthetisches Verfahren Platz greifen. Es sind dann durch das in anderen Sprachen erworbene Wissen so viele assimilative Elemente geschaffen, daß auch ein einzeln Wahrgenommenes rascher

[1]) Eine gute Auswahl gibt Gerh. Budde. Philosoph. Lesebuch für den französ. bezw. englisch. Unterricht der Oberstufe. 1908.

und einheitlicher dem geistigen Besitz eingeordnet werden kann. Als assimilative Elemente dieser Art wirken die grammatischen Kategorien und die allgemeinsten grammatischen Bildungsgesetze, die syntaktischen Regeln, und nicht zuletzt ein verfeinertes Gefühl für den Bedeutungsumfang der Wörter, wenn historisch zusammengehörige Sprachen, wie Latein, Französisch, Englisch, nacheinander gelernt werden.

Mit Bezug auf den Zusammenhang zwischen den besonderen Lehrzielen des neusprachlichen Unterrichts und den allgemeinen Zielen der Erziehung kommen wir auf Grund unserer Untersuchung (vgl. auch § 10) zu folgendem Ergebnis: Um die Lehrziele des neusprachlichen Unterrichts allgemeingültig immer genauer zu bestimmen, muß sich die praktische Erfahrung des Unterrichtens auf das Innigste mit wissenschaftlicher Psychologie durchdringen. Neben den psychologischen Voraussetzungen und Wirkungen der verschiedenen Lehrmethoden entscheidet überall insbesondere die natürliche psychische Entwicklung des Schülers. Die fortschreitende genetisch-psychologische Einsicht kann nicht ohne Folge bleiben für die Beantwortung der ethischen Fragen, wovon alle Zielbestimmungen der Didaktik, insonderheit die allgemeineren unter ihnen, wesentlich abhängig sind. Geschichtlich haben kulturphilosophische Überzeugungen hier jederzeit mitgewirkt. Unter dem Einflusse der Neuhumanisten und später Hegels wurde, was man „formale Bildung" nannte, einseitig betont. Die Vorherrschaft des Materialismus und Positivismus auf allen Gebieten geistigen Lebens im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts hat auch das Bildungsziel nach der Seite der praktischen Nützlichkeit hin verschoben. Eine entwicklungspsychologisch orientierte Didaktik wird als allgemeines Ziel auch des neusprachlichen Unterrichts anerkennen: der Schüler ist vom augenblicksbestimmten, zusammenhangslosen seelischen Verhalten mit Stetigkeit zu folgerichtigem Denken und wertbestimmtem Handeln zu erziehen. Sichere Fortschritte in dieser Richtung lassen sich nur erreichen, Einheitlichkeit und Fruchtbarkeit des Erziehungsganges können nur gewahrt bleiben, wenn der Gedanke stetiger seelischer Entwicklung alle Maßnahmen beherrscht. Was die beim Kinde jeweils ins Spiel tretenden psychischen Funktionen alle zusammenhält, ist das gefühlskräftige unmittelbare Erleben. Es gibt keine Bildung ohne stetige, vertiefende und zusammenhangstiftende Weiterbildung des Gefühlslebens.



Verzeichnis der hauptsächlich benutzten Literatur.

1. Baldwin: Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse. 1898.
2. Baumann: Sprachpsychologie und Sprachunterricht. 1905.
3. Breymann-Steinmüller: Die neusprachliche Reform-Literatur. I. 1894; II, 1900; III, 1905; IV, 1909.
4. Budde: Die Pädagogik der preußischen höheren Knabenschulen. 1910.
5. Cornelius: Psychologie als Erfahrungswissenschaft. 1897.
6. Dittrich: Grundzüge der Sprachpsychologie, 1903.
7. Eggert: Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts, 1904.
8. Eggert: Übungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht. Z. f. päd. Psych. 1911.
9. Franke: Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und Physiologie. 1884.
10. Ganzmann: Über Sprach- und Sachvorstellungen, 1902.
11. Glauning: Didaktik und Methodik des englischen Unterrichts. 2. A. 1903.
12. Gouin: L'Art d'enseigner les Langues. 3. A. 1897.
13. Groos: Das Seelenleben des Kindes, 4. Aufl. 1913.
14. Henseling: Der Gesamtgeist der Schulklasse. in Brahns pädag.-psychol. Studien, 1909.
15. Kretzschmar: Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft. 1912.
16. Kron: Die Methode Gouin oder das Seriensystem, 2. A. 1900.
17. Krueger, F.: Der Begriff des absolut Wertvollen, 1898.
18. Krueger, F.: Theorie der Konsonanz. Psychologische Studien. 1906. I; 1907. II; 1909, IV.
19. Krueger, F.: Beziehungen der experimentellen Phonetik zur Psychologie. 1907.
20. Krueger, F.: Mitbewegungen beim Sprechen, Hören und Singen. 1911.
21. Krueger, F.: Beiträge zur Entwicklungspsychologie, 1914.
22. Messer: Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprachunterricht, 1900.
23. Meumann: Sammlung von Abhandlungen zur Psychologischen Pädagogik. I. u. II. Bd. 1904/12.
24. Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. 1907, 2. A. 1911—1914.
25. Meumann: Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. 2. A. 1908.

26. Müller, G. E.: Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungsverlaufs. 1911.
27. Münch: Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts, 3. A. 1910.
28. Ohlert: Das Studium der Sprache und die geistige Bildung. 1899.
29. Paul: Prinzipien der Sprachgeschichte. 4. A.
30. Pohlmann, H.: Beitrag zur Psychologie des Schulkindes. Pädag. Monograph., herausg. von Meumann, XIII, 1912.
31. v. Sallwürk: Die Leitmotive der Reform des Unterrichts in den neueren Fremdsprachen, L. L. 1896.
32. v. Sallwürk: Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen. 1898.
33. Thiergen: Methodik des neuphilologischen Unterrichts, 1902.
34. Viëtor: Der Sprachunterricht muß umkehren, 1882.
35. Walter: Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität, 1901.
36. Walter: Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts, 1908.
37. Wundt: Völkerpsychologie, I. und II. Bd.: Die Sprache, 3. A., 1911/13.
38. Wundt: Probleme der Völkerpsychologie, 1911.
39. Zeitschrift für französ. u. engl. Unterricht, hrsg. von Kaluza, E. Koschwitz, G. Thurau.
40. Die Neueren Sprachen, hrsg. von Viëtor u. a.
41. Zur Frage der Mitübung und ihrer Bedeutung für die formale Bildung vgl. die Literaturangaben im III. Bde. von Meumanns Vorlesungen z. E. i. d. exp. Pädagogik S. 133 ff.

X. Band.

Grundzüge der allgemeinen Charakterologie,

mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen von **Dr. A. Huther**, Heidelberg.

Preis geheftet Mk. 2.80, geb. Mk. 4.30.

XI. Band.

Die Vorgänge des Rechnens.

(Ein experimenteller Beitrag zur Psychologie des Rechnens.)

Von **Dr. B. Schanoff.**

Preis geheftet Mk. 2.80, geb. Mk. 4.30.

XII. Band.

Psychologie und Pädagogik des Gedächtnisses.

Eine kritische Gesamtdarstellung der experimentellen Erforschung der Gedächtnisfunktionen und ihre pädagogische Bedeutung von **Hans Schoeneberger.**

Preis geh. Mk. 3.20, geb. Mk. 4.70.

XIII. Band.

Beitrag zur Psychologie des Kindes

auf Grund systematisch-empirischer Untersuchungen über die Entwickelung des Wortverständnisses und damit zusammenhängender sprachlicher und psychologischer Probleme bei Kindern im Alter von 5 bis 14 Jahren. Von **Dr. Hans Pohlmann.**

Preis geh. Mk. 8.50, geb. Mk. 10.—

XIV. Band.

Über das Studium der Individualität.

Von Prof. **Dr. A. Lasurski.**

Preis geh. Mk. 5.80, geb. Mk. 7.30.

Die künftig erscheinenden Bände haben **bedeutend ermäßigte Abonnementspreise,** und werden mit einem Satze von 25 Pfg. pro Druckbogen und einem Zuschlag von 1.20 Mk. für gebundene Bände im Abonnement festgesetzt. Die Bände III—XIV (Bd. I und II sind vergriffen) werden neu eintretenden Abonnenten geheftet zu Mk. 46.60, statt Mk. 58.30, gebunden zu Mk. 61.— statt Mk. 76.30 nachgeliefert.

Deutsch-Französische Handelskorrespondenz für Handels- und kaufmännische Fortbildungsschulen

von Dr. rer.-pol. **Bernh. Weber** und **Paul Vincent**

Direktor der Handelsschule Mannheim. Professor à Paris.

Deutsch (allein) (Verlag von W. Gronau, Leipzig)	Preis gebundeu Mk. 1.20
Französisch (allein)	„ „ „ 1.40
Deutsch-Französisch	„ „ „ 1.20
Française-allemande	„ „ „ 2.20

Deutsch-Englische Handelskorrespondenz für Handels- und kaufmännische Fortbildungsschulen

von Dr. rer-pol. **Bernh. Weber,** Direktor der Handelsschule Mannheim.
und **C. Kaiser,** Lecturer as the University of Liverpool.

Englisch (allein)	Preis gebunden Mk. **1.40**
Deutsch (allein)	erscheint später.

